

Maria Lúcia de Arruda Aranha

História da Educação e da Pedagogia

Geral e Brasil

Moderna

Maria Lúcia de Arruda Aranha

História da Educação e da Pedagogia

Geral e Brasil

DE ACORDO COM AS NOVAS NORMAS ORTOGRÁFICAS

3ª edição
revista e ampliada

Moderna

Moderna

COORDENAÇÃO EDITORIAL Lisabeth Bansi e Ademir Garcia Telles
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO GRÁFICA André Monteiro, Maria de Lourdes Rodrigues
PREPARAÇÃO DE TEXTO Edna Viana
COORDENAÇÃO DE REVISÃO Estevam Vieira Lédo Jr.
REVISÃO José Alessandre S. Neto
EDIÇÃO DE ARTE Ricardo Postacchini
CAPA E PROJETO GRÁFICO Ricardo Postacchini
COORDENAÇÃO DE PESQUISA ICONOGRÁFICA Ana Lucia Soares
PESQUISA ICONOGRÁFICA Ana Claudia Fernandes
As imagens identificadas com a sigla CID foram fornecidas pelo Centro de Informação e Documentação da Editora Moderna.
DIAGRAMAÇÃO Camila Fiorenza Grispino
COORDENAÇÃO DE TRATAMENTO DE IMAGENS Américo Jesus
TRATAMENTO DE IMAGENS Rubens. M. Rodrigues
SAÍDA DE FILMES Helio P. de Souza Filho, Marcio H. Kamoto
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL Wilson Aparecido Troque

IMPRESSÃO E ACABAMENTO Edições Loyola

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aranha, Maria Lúcia de Arruda
História da educação e da pedagogia : geral e Brasil / Maria Lúcia de Arruda Aranha. — 3. ed. — rev e ampl. — São Paulo : Moderna 2006.

Bibliografia

1. Educação - História I. Título.

05-8901 CDD-370.9

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação : História 370.9

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2790-1500
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2010

Impresso no Brasil

Capítulo 11

Brasil: a educação contemporânea

Neste capítulo, abordaremos os desafios da educação no Brasil contemporâneo, bem como a sua extensa elaboração teórica, às vezes sob a influência direta das pedagogias europeias e norte-americanas, mas não raro com reflexões originais a partir de nosso contexto histórico e do enfrentamento de dificuldades de um país periférico. Relembramos que a separação didática feita nos três diferentes tópicos, *Contexto histórico*, *Educação* e *Pedagogia*, não deve constituir empecilho para que o leitor estabeleça por si mesmo a relação intrínseca que existe entre eles.

O século XX, como vimos no capítulo anterior, foi marcado por transformações cruciais em todos os pontos de vista — social, político, econômico, cultural —, além de nos ter introduzido na sociedade da informação, com os consequentes desafios para o educador. Talvez o principal deles seja ainda estender a educação unitária e leiga a toda a população.

‹ Antes mesmo de resolvermos o problema da educação universal, já nos defrontamos com o desafio da inclusão digital, em um mundo transformado pelo advento da informatização.

Contexto histórico

Breve cronologia do período

- Proclamação da República (1889)
- Primeira República (1889-1930)
- Revolução de 1930
- Era Vargas (1930-1945)
  - Revolução Constitucionalista (1932)
  - Estado Novo (1937-1945)
- República Populista (1945-1964)
- Ditadura militar (1964-1985)
- Redemocratização — Nova República — 1985

1. Primeira República e Era Vargas

Com a queda da monarquia em 1889, começou a Primeira República, que durou até 1930. Pela Constituição de 1891 foi instaurado o governo representativo, federal e presidencial. O federalismo deu autonomia aos estados, criando distorções com o crescimento desigual que favoreceu São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

O período da Primeira República costuma ser também designado como República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis, República do Café. *Oligarquia* significa um governo de poucos, indicando que a escolha dos governantes não é propriamente democrática, mas controlada por uma elite. Dependendo da situação e do lugar, prevalecia ou a influência dos "coronéis"[1], ou os interesses dos fazendeiros de café e de criadores de gado (daí a chamada política café-com-leite, que se refere à alternância no poder dos líderes paulistas e mineiros).

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), começou a lenta mudança do modelo econômico agrário-exportador. Um surto industrial deu início à nacionalização da economia, com a redução de importações, e fez surgir uma burguesia industrial urbana.

O operariado, recrutado sobretudo entre imigrantes italianos e espanhóis, organizou os sindicatos sob influência anarquista. De 1917 a 1920, uma onda de greves pressionou o governo, a fim de obter algumas esparsas leis que protegessem minimamente seus interesses.

A década de 1920, foi fértil em movimentos de contestação. Sob a influência das greves e da Revolução Russa de 1917 foi fundado o Partido Comunista do Brasil em 1922, que teve breves períodos de atuação legal. Daquele mesmo ano até 1927, as revoltas tenentistas representaram o descontentamento dos segmentos médios urbanos com a oligarquia dominante. Desses revoltosos saiu a Coluna Prestes, marcha guerrilheira que percorreu o território brasileiro de 1924 a 1927, sob o comando de Luís Carlos Prestes, que posteriormente se tornou líder comunista brasileiro.

No campo cultural, a Semana de Arte Moderna de 22 reuniu representantes da pintura, escultura, música, arquitetura e literatura. Os modernistas não só ansiavam por uma nova estética nacional, desligada das influências européias, como faziam críticas à velha ordem social e política.

Alguns desses movimentos eram bem-vistos pela burguesia urbana, desejosa de

[1] Os coronéis da antiga Guarda Nacional, na sua maioria, eram proprietários rurais com base local de poder. Foram poderosos especialmente no interior do Nordeste. Com o tempo, o termo *coronel* estendeu-se a qualquer importante proprietário rural.

mudança política e econômica e, portanto, em conflito com o conservadorismo da oligarquia agrária.

A quebra da Bolsa de Nova York em 1929 afetou o mundo inteiro. No Brasil, desencadeou a crise do café, cujas consequências foram de certo modo benéficas, por provocar uma reação dinâmica, ao estimular o crescimento do mercado interno e a queda das exportações, o que resultou em maior oportunidade para a indústria brasileira.

A oposição às forças conservadoras da aristocracia rural recrudesceu com a Revolução de 1930, que aglutinou grupos de diferentes segmentos sociais e econômicos e de diversas tendências ideológicas: intelectuais, militares, políticos, burguesia industrial e comercial, além de segmentos da classe média.

Desta situação aproveitou-se Getúlio Vargas para se tornar chefe do governo provisório. A fecundidade de debates no início da década arrefeceu com o golpe do Estado Novo, que durou de 1937 a 1945. Esse governo, centralizado e ditatorial, sofreu influência das doutrinas totalitárias vigentes na Europa (nazismo e fascismo). O forte controle estatal imprimiu o crescimento à indústria nacional, com incremento da política de substituição de importações pela produção interna e implantação de uma indústria de base, como a siderurgia.

Conhecido como "protetor dos trabalhadores", "pai dos pobres", coerente com a tendência autoritária do seu governo, na verdade Getúlio controlava a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado. Enquanto manipulava a opinião pública pela propaganda do governo e pela censura, sufocava a oposição com prisões, tortura, exílio.

2. República Populista

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) teve início a chamada República Populista, que se estendeu desde a deposição de Getúlio em 1945 até o golpe militar de 1964.

O populismo, fenômeno típico da América Latina, surgiu a partir do período entreguerras, com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização, quando o modelo agrário-exportador foi substituído aos poucos pelo nacional-desenvolvimentismo. No caso do Brasil, vimos que essa tendência se fez presente desde 1930 e durante o Estado Novo, com a atuação de Getúlio.

Diante dos operários insatisfeitos com suas condições de vida e trabalho, o governo populista revelava-se ambíguo: se por um lado reconhecia os anseios populares e reagia sensivelmente às pressões, por outro desenvolveu uma "política de massa", procurando manipular e dirigir essas aspirações.

O governo interferia na economia, praticamente criando vários grupos industriais. Por exemplo, no seu segundo governo, de 1951 a 1954, Vargas estabeleceu o monopólio estatal do petróleo com a criação da Petrobras, de acordo com o espírito nacionalista da época.

No período do pós-guerra, cristalizou-se a supremacia econômica dos Estados Unidos, cujos interesses imperialistas se chocavam com o nosso modelo nacionalista. Não tardou, porém, a invasão econômica e cultural norte-americana, e no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) as indústrias multinacionais (entre elas, a automobilística) entraram definitivamente no Brasil.

O crescimento decorrente da entrada do capital estrangeiro teve várias faces. Se por um lado ampliou e diversificou o parque industrial, por outro o imperialismo norte-americano atuou nos rumos econômicos e também políticos do país. Cresceram as disparidades regionais, os centros urbanos começaram a inchar, aumentou a inflação, e as distorções da concentração de renda agravaram a pobreza.

Depois de Juscelino, a tendência populista expressou-se na liderança de Jânio Quadros (1961), que renunciou no início do mandato. Durante o governo de João Goulart (Jango, 1964), herdeiro político de Vargas, o populismo já se encontrava desgastado. As forças conservadoras e anticomunistas, temerosas da instauração de uma "nova Cuba", depuseram o presidente e estabeleceram a ditadura militar.

3. Ditadura militar

Com o golpe militar de 1964, desapareceu o estado de direito. Emudecidas as assembléias após expurgos e a dissolução dos partidos políticos, foram criados outros dois, a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), evidentemente manipulados pelo poder centralizado. O Executivo forte governava apoiado em atos institucionais (AI), mecanismo adotado pelos militares para transformar em lei imposta as decisões que não estavam previstas na Constituição ou mesmo eram contrárias a ela.

Com o enrijecimento do regime, as manifestações políticas foram vigorosamente contidas. A doutrina de segurança nacional justificou todo tipo de repressão, desde cassação de direitos políticos, censura da mídia, até prisão, tortura, exílio e assassinato. Dessa maneira, perderam força os grupos que antes buscavam se fazer ouvir: operários, camponeses, estudantes.

Na economia, acentuou-se o processo de desnacionalização e consequente vinculação ao capitalismo internacional. Se por um lado as multinacionais foram beneficiadas, por outro as pequenas e médias empresas tiveram prejuízos, mais ainda pela recessão, endividamento externo e inflação. Esse modelo econômico, conhecido como "industrialização excludente", garantia o desenvolvimento, mas com distorções, devido ao arrocho salarial e à perversa concentração de renda. A situação adversa não tardou a provocar tensões sociais, sempre sufocadas pela repressão.

A partir de 1978, os movimentos populares surgidos de diversos segmentos da sociedade civil cada vez mais exigiam a abertura política e o retorno ao estado de legalidade. As campanhas das chamadas *diretas-já*, pelas eleições diretas, encheram as praças no país. Em abril de 1984, reuniram mais de 1 milhão de pessoas no Vale do Anhangabaú, em São Paulo.

4. Redemocratização

Em 1985, terminou o governo militar e teve início a então chamada *Nova República*, ainda que pela eleição indireta de Tancredo Neves. Com a sua morte trágica — acontecimento que provocou comoção popular —, o vice José Sarney tornou-se o primeiro presidente civil desde 1964.

Era pesada, no entanto, a herança da ditadura. A crise política e econômica desafiava soluções, devido à inflação, à enorme dívida externa — sob o controle do Fundo Monetário Internacional (FMI) —, ao arrocho salarial e à crescente pauperização da classe média. Vários planos de estabilização econômica tentaram — sem sucesso — mudar a moeda e congelar preços. Cresceu a pobreza, e aumentou a violência no campo e nas cidades.

Após inúmeras dificuldades na fase de elaboração, em 1988 foi promulgada nova Constituição. O choque entre as forças conservadoras foi sentido em diversos momentos, sobretudo quanto a questões sociais e à reforma agrária. Os tímidos avanços alcançados achavam-se muito aquém das esperanças nela depositadas pelos setores mais progressistas.

Fernando Collor, o primeiro presidente civil eleito pelo voto popular, governou ape-

nas por dois anos (1990-1992). Entre ineficazes medidas econômicas de impacto, foi denunciado em escândalos de corrupção. A intensa mobilização popular culminou com o seu *impeachment*.

O ideário neoliberal, que vinha se impondo desde a década de 1970, adquiriu mais força após a derrocada do Leste Europeu (após 1989). No Brasil essa tendência econômica tornou-se perniciosa, por não usufruirmos sequer das vantagens sociais já alcançadas em países capitalistas mais desenvolvidos. Em 1995, atingimos o lamentável recorde de mais alta concentração de renda do mundo. Dez anos após (2005) temos a segunda pior distribuição de renda — o primeiro lugar é de Serra Leoa, na África. Para se ter uma ideia, segundo a Folha Online, de 1º-6-2005, 1% dos brasileiros mais ricos (1,7 milhão de pessoas) detém uma renda equivalente à renda dos 50% mais pobres (86,5 milhões de pessoas).

A tendência neoliberal teve continuidade nos governos seguintes: nos dois anos em que o vice-presidente Itamar Franco substituiu Collor e nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que, no primeiro mandato, conseguira do Congresso a aprovação do dispositivo de reeleição. Esse período foi marcado por medidas econômicas para a internacionalização da economia, tais como a venda de empresas estatais e a criação de incentivos para atrair investimentos de capital estrangeiro. Apesar disso, aumentaram o desemprego e o endividamento externo do país.

Em 2003, assumiu a presidência Luiz Inácio Lula da Silva, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT). Em três eleições anteriores, Lula havia tentado eleger-se, mas sofreu forte oposição devido à sua origem operária e ao fato de grande parte dos militantes do seu partido ter pertencido a movimentos de esquerda, inclusive à guerrilha, durante o período da ditadura. No entanto, ao contrário das expectativas de muitos, no plano econômico foi de certo modo mantido o programa do governo anterior, e continuaram altas as taxas de juros e elevados os índices de desemprego. Na agricultura, o agronegócio continuou estimulando o tão criticado modelo agro-exportador. A lentidão no processo de reforma agrária tem acirrado os conflitos entre grupos, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e os grandes proprietários rurais. Também as promessas de maior empenho na resolução das questões sociais enfrentam dificuldades de implementação.

Uma das explicações para a lentidão desse processo talvez decorra da aliança com partidos conservadores, para garantir a governabilidade, o que ocorreu nas eleições de Fernando Henrique Cardoso e repetiu-se na de Lula.

Educação

O critério de separar os capítulos por séculos em alguns momentos exige reparos, a fim de que se perceba a artificialidade dessas divisões. De fato, ao estudarmos o século XX, devemos levar em conta que o Brasil republicano começou no final do século XIX, em 1889. Mais ainda, desde a década de 1870 novas idéias já permeavam os conflitos de interesses e as diversas ideologias. O escravismo, defendido pelas oligarquias rurais, estava sendo abalado por várias leis de restrição ao sistema e coexistia com o movimento abolicionista e também com o trabalho livre assalariado de imigrantes. As ideias monarquistas conflitavam com as concepções liberais, e até mesmo estas se distinguiam entre as tendências radicais e democráticas e as de mentalidade mais conservadora.

Veremos como essas correntes se impuseram umas sobre as outras, orientando ou impedindo as transformações na educação.

1. Novos tempos republicanos: a organização escolar

Na segunda parte do capítulo 9 já vimos como desde o final do Império aumentara o interesse pela educação, com significativa ampliação do debate, por meio de conferências pedagógicas, criação de bibliotecas, museus, além da difusão de livros e artigos de jornal sobre pedagogia.

Uma das características da atuação do Estado tivera início no final do século XIX, tomando força nas primeiras décadas do século seguinte, ao se esboçar um modelo de escolarização baseado na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas, como se constata com a construção de prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os *grupos escolares*. Evidentemente isso significava desvio substancial na aplicação das minguadas verbas para o ensino, mas essas edificações visavam a atestar o interesse do governo pelo ensino público.

Ao mesmo tempo, os novos espaços organizados representavam o esforço de implantar a ordem e a disciplina. Assim relatam Faria Filho e Gonçalves Vidal: "Se novos espaços escolares foram necessários para acolher o ensino seriado, permitir o respeito aos ditames higiênicos do fim do século XIX, facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método intuitivo e disseminar a ideologia republicana, novos tempos escolares também se impunham. Num meio onde a escola até então era instituição que se adaptava à vida das pessoas — daí as escolas isoladas insistirem em ter seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais —, era preciso mais que produzir e legitimar um novo espaço para a educação. Era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados"[2].

Além disso, cresceu o interesse pela formação de professores. Devido à descentralização do ensino fundamental, a criação das escolas normais dependia da iniciativa pioneira de alguns estados, como o de São Paulo — a Escola Normal foi criada por Caetano de Campos em 1890. Aliás, devido à participação de paulistas no governo federal, essa escola — e também a do Rio de Janeiro, então Distrito Federal — serviu de modelo para a instalação dos cursos nos demais estados.

O projeto político republicano visava a implantar a educação escolarizada, oferecendo o ensino para todos. É bem verdade que se tratava ainda de uma escola dualista, em que para a elite era reservada a continuidade dos estudos, sobretudo científicos — já que os republicanos recusavam a educação tradicional humanista —, enquanto o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e profissional.

A Constituição republicana de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino, atribuiu à União a incumbência da educação superior e secundária, reservando aos estados o ensino fundamental e profissional. Desse modo reforçou o viés elitista, já que a educação elementar recebia menor atenção. O ensino secundário, privilégio das elites, permanecia acadêmico e propedêutico — voltado para a preparação ao curso superior — e humanístico, apesar dos esforços dos positivistas para reverter

[2] Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal, "Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil", in *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados/Anped (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nº 14, maio a agosto de 2000, p. 25.

este quadro. Persistia, portanto, o sistema dualista e tradicional de ensino.

As reformas não se implantaram, de fato, devido à ausência de infraestrutura adequada, apesar do esforço iniciado de construção de prédios e formação de professores. Além disso, a Igreja Católica reagia de forma negativa às novidades positivistas atribuídas ao governo republicano, que na Constituição estabelecera a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

Como vimos na educação durante o Império, o jornalista Rangel Pestana vinha, desde a década de 1870, atuando na criação de cursos voltados para a educação popular e de escolas femininas, além dos cursos profissionalizantes. Suas iniciativas influenciaram outras que acabaram por repercutir nas primeiras reformas realizadas no período republicano. Assim comenta Hilsdorf: "(...) a rigor, ao longo dos anos 1890-1900, os republicanos cafeicultores redesenham, recriam e reproduzem *todo* o sistema de ensino público paulista, realizando a escola ideal para todas as camadas sociais, pois criam ou reformam as *instituições*, da escola infantil ao ensino superior (jardins-da-infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, escolas complementares, escolas normais, ginásios, escolas superiores de medicina, engenharia e agricultura e escolas profissionais), e definem a *pedagogia* que nelas será praticada (a pedagogia moderna em confronto com a pedagogia tradicional)"[3].

Não se deve pensar, porém, que estaria se efetivando a democratização do ensino, pois as escolas tinham as poucas vagas disputadas pela classe média — e não pelos mais pobres —, enquanto a elite continuava com a educação com preceptores, em casa. Além disso, a rede escolar do país variava conforme o estado, entre os quais São Paulo era o mais favorecido.

Após a Primeira Grande Guerra, com a industrialização e a urbanização formou-se a nova burguesia urbana, e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigiam o acesso à educação. Retomando, porém, os valores da oligarquia, esses segmentos aspiravam à educação acadêmica e elitista e desprezavam a formação técnica, considerada inferior. O operariado precisava de um mínimo de escolarização, e começaram as pressões para a expansão da oferta de ensino. A situação era grave, já que na década de 1920 o índice de analfabetismo atingira a alta cifra de 80%.

O conflito das forças emergentes produziu muitos movimentos políticos e culturais, como vimos. Na educação, a efervescência da discussão pedagógica era ímpar.

No correr do capítulo veremos que tipo de educação resultou dos diversos embates entre grupos, até chegarmos ao golpe militar, em 1964.

2. O projeto positivista

Já nos referimos à concepção positivista ao examinarmos a pedagogia do século XIX e agora veremos como essas ideias tiveram influência entre nós. Os oficiais das gerações mais novas de formados pela Escola Militar, fundada em 1874, foram os principais simpatizantes das ideias positivistas no Brasil. O currículo dessa academia, voltado para as ciências exatas e engenharia, distanciava-se da tradição humanista e acadêmica, além disso, esses oficiais sentiam-se atraídos pela disciplina e moral severas, típicas do comtismo. Não por acaso,

[3] Maria Lucia Spedo Hilsdorf, *História da educação brasileira*: leituras. São Paulo, Pioneira Tomson Learning, 2005, p. 66.

os dizeres de nossa bandeira republicana, "Ordem e Progresso", resultam da inspiração positivista.

Benjamin Constant, um dos ilustres professores da Escola Militar, embora inicialmente desinteressado de assuntos políticos, acabou por se envolver no movimento que culminou com a proclamação da República. Escolhido ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, empreendeu a reforma educacional de 1890. Este ministério, que estranhamente abrangia assuntos tão díspares, durou apenas dois anos, ao fim dos quais a educação passou para a pasta do Interior e da Justiça. Apenas em 1930 seria criado o Ministério da Educação e Saúde.

Além de Benjamin Constant, outros adeptos do positivismo foram Miguel Lemos e Teixeira Mendes, cujo pensamento repercutiu na pedagogia. Mas, enquanto na Europa o positivismo de Augusto Comte, coerente com a exaltação à tecnologia, privilegiava a ciência como forma superior de conhecimento, no Brasil a tentativa de superar o ensino de caráter humanístico e literário não alcançou seus objetivos. Aliás, nem mesmo Tobias Barreto (1839-1889) teve sucesso na tentativa de renovação, ao divulgar autores alemães no campo jurídico e pedagógico. Neste último caso, tinha justamente a esperança de aplicar aqui as ideias da bem-sucedida escola realista alemã.

No entanto, não há como negar a influência paulatina do positivismo em diversos segmentos sociais que de certo modo se opunham à monarquia e desejavam uma nova ordem social, assentada no ideal do progresso. Embora as ideias positivistas não chegassem a penetrar no ideário da população, elas foram disseminadas pelos *clubes republicanos* e pela Sociedade Positivista do Rio de Janeiro (fundada em 1876), alcançando intelectuais e professores que lecionaram em diversas instituições do Rio de Janeiro, tais como o Colégio Pedro II, a Escola Militar, a Escola Naval, a Escola de Medicina e outras. Vimos, no capítulo 9, como também escolas secundárias seguiram de perto os parâmetros positivistas, como a Sociedade Culto à Ciência, de Campinas.

Resta ressaltar que mesmo os positivistas não tinham opinião unânime sobre o tipo de educação que desejavam implementar. Por exemplo, embora estivessem de acordo com a separação entre Estado e Igreja — o que supunha o ensino laico —, havia os que defendiam a prevalência da escola pública sustentada pelo Estado, enquanto outros, como Miguel Lemos, não atribuíam a missão de educar a governo algum. Ao contrário, preconizavam o ensino livre, de iniciativa particular e sem privilégios acadêmicos, como a exigência de diploma.

Assim comenta Elomar Tambara: "Na prática, [os positivistas] defendiam que nem ao governo estadual cabia competência para agir sobre a esfera da educação, uma vez que isto seria interferir na 'liberdade espiritual', na liberdade de consciência. Cabia, portanto, à iniciativa particular, agir de forma que melhor lhe conviesse nesta área. Era a assunção da máxima positivista, tão cara aos republicanos positivistas: 'ensine quem quiser, onde quiser e como puder'"[4]. É bem verdade que inclusive Miguel Lemos sabia da impossibilidade de implantar esse ideal de ensino livre, mas advertia que ele deveria permanecer como horizonte constante.

A influência positivista da Primeira República no plano educacional teve efeitos passageiros, além de que vários projetos nem sequer foram implantados. Alguns

[4] In Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (orgs.), "Educação e positivismo no Brasil", in *Histórias e memórias da educação no Brasil.* Petrópolis, Vozes, 2004, v. II: *Século XIX*, p. 176 e 177.

intelectuais, como Rui Barbosa, até acusavam os positivistas de terem conhecimento superficial das doutrinas pedagógicas de Comte. De fato, por introduzir as ciências físicas e naturais nas escolas de nível elementar e secundário, a reforma contrariava a orientação comtista, que as recomenda apenas para os maiores de 14 anos.

Além disso, Fernando de Azevedo diz que ao sobrecarregar de disciplinas o ensino normal e secundário "com a matemática, elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral, o reformador rompe com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas"[5].

3. Experiências anarquistas

Antes de analisar a atuação do governo na escola pública, vale destacar que nas primeiras décadas da República houve diversas tentativas de implantar uma educação não atrelada aos interesses capitalistas, mas que articulasse os trabalhadores em geral e seus filhos, no sentido de uma crítica à ideologia burguesa. Ainda na Primeira República, as ideias socialistas e anarquistas influenciaram na organização de grupos de defesa dos direitos dos trabalhadores, desde a formação de sindicatos, de partidos políticos, até a realização de congressos, que fomentaram greves e reivindicações.

Enquanto os socialistas reivindicavam maior empenho do Estado para estender a educação a todos, os anarquistas, conhecidos críticos das instituições, rejeitavam os sistemas públicos por considerá-los ideológicos, divulgadores de preconceitos e comprometidos com os interesses da classe dominante. Atribuíam a cada grupo social a responsabilidade pela organização da educação, ou seja, para eles, a tarefa de educar cabia à comunidade anarquista.

Os imigrantes italianos e espanhóis trouxeram as ideias anarquistas, dando força intelectual para as primeiras greves operárias. Nas décadas de 1910 e 1920, desenvolveram intenso trabalho de conscientização, por meio de panfletos, jornais, bibliotecas, centros de estudos, peças de teatro, festas. Fundaram Ligas Operárias de assistência e colônias comunitárias, entre as quais a precursora — apesar da curta duração — foi a Colônia Cecília, no interior do estado do Paraná.

Os anarquistas conseguiram fundar várias "escolas operárias" em quase todos os estados brasileiros. Essas escolas eram conhecidas como *escolas modernas* ou *escolas racionalistas*, títulos com referência explícita ao pedagogo catalão Ferrer i Guàrdia (veja o capítulo 10). Introduziram a coeducação, por considerar saudável o convívio entre meninos e meninas, além de misturarem crianças de diversos segmentos sociais, para estimular a convivência entre eles. Defendiam a instrução científica e racional, a educação integral, e enfatizavam o ensino laico, combatendo inclusive toda forma de religiosidade. Evidentemente, também procediam à ampla politização do trabalhador. Em geral essas escolas duravam pouco tempo, porque, acusadas de propagar ideologia "exótica" e perturbadora da "ordem", eram fechadas pela polícia.

Evidentemente, a atuação dos grupos de esquerda, em uma sociedade conservadora como a nossa, sofria reveses e dificuldades intransponíveis com a repressão legal e policial. Por exemplo, em 1907 foi aprovada a lei que determinava a expulsão de estran-

---

[5] *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília, Ed. UnB, 1963, p. 616.

geiros acusados de pôr em risco a segurança do país. Na ótica do poder, eram consideradas subversivas as ideologias de inspiração socialista e libertária. Vale lembrar que também o Partido Comunista teve pouquíssimos e curtos períodos de legalidade.

Destacamos a elaboração teórica anarquista de José Oiticica (1882-1957), punido com o exílio em decorrência do intenso ativismo político. Professor universitário, também lecionou no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Além da obra de cunho libertário, escreveu poesias, contos, teatro e ocupou-se com importantes questões linguístico-filológicas.

Em 1925, numa obra escrita para difundir o anarquismo entre os trabalhadores, diz José Oiticica: "A chave dessa educação burguesa é o preconceito. O Estado, exatamente pelo mesmo processo usado com os soldados, vai gravando, à força de repetições, sem demonstrações ou com argumentos falsos, certas idéias capitais, favoráveis ao regime burguês, no cérebro das crianças, dos adolescentes, dos adultos. Essas ideias, preconceitos, vão se tornando, pouco a pouco, verdadeiros dogmas indiscutíveis, perfeitos ídolos subjetivos. (...) Essa idolatria embute no espírito infantil os chamados deveres cívicos: obediência às instituições, obediência às leis, obediência aos superiores hierárquicos, reconhecimento da propriedade particular, intangibilidade dos direitos adquiridos, amor da pátria até o sacrifício da vida, culto à bandeira, exercício do voto, necessidade dos parlamentos, tribunais, força armada etc. etc."[6].

Segundo o professor Silvio Gallo, na década de 1980 recrudesceu o interesse acadêmico pelas pesquisas sobre o anarquismo, que poderão revitalizar as ideias pedagógicas anarquistas. Mas completa: "no âmbito da educação básica, talvez jamais voltemos a ver manifestações e experiências tão intensas quanto aquelas da Primeira República".

4. Escolanovismo

As décadas de 1920 e 1930 foram férteis em discussões sobre educação e pedagogia. Diversos interesses opunham-se, sobretudo entre liberais e conservadores, ao lado de alguns grupos da esquerda socialista e anarquista e outros da direita, como os integralistas, sem nos esquecermos dos interesses dos militares na educação. No meio desse debate, muitas vezes áspero, o governo estruturava suas reformas, nem sempre tão democráticas e igualitárias como sonhavam os mais radicais.

Os conservadores eram representados pelos católicos defensores da pedagogia tradicional, não propriamente a jesuítica, mas aquela influenciada por Herbart. Os liberais democráticos eram os simpatizantes da Escola Nova, e seus divulgadores estavam imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Para tanto, procuravam reagir ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), obrigatória e gratuita. Eram conhecidos como educadores "profissionais", devido à especialização de seus interesses, focados na educação, além de vários deles terem produzido obra abundante sobre o assunto e participado de reformas de ensino nos seus estados de origem. Vale lembrar o caráter científico das novas técnicas, amparadas no conhecimento da sociologia, psicologia, biologia e pedagogia moderna.

---

[6] *Doutrina anarquista ao alcance de todos*, 2. ed. São Paulo, Econômica, 1983, p. 30, apud Silvio Gallo, *Educação anarquista*: um paradigma para hoje. Piracicaba, Unimep, 1995, p. 114.

De fato, antes mesmo que o ideário da Escola Nova fosse bem conhecido, diversos estados empreenderam reformas pedagógicas calcadas nas propostas daqueles que seriam os expoentes do movimento escolanovista na década seguinte. Foram as reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). Além dessas, em 1920 Sampaio Dória tentou implementar em São Paulo uma reforma mais ampla, que também se estendesse a todos. Para tanto, instituiu uma primeira etapa, de dois anos, gratuita e obrigatória, a fim de garantir a universalização da alfabetização de todas as crianças. No entanto, o projeto não teve sequência.

No capítulo anterior, vimos como o ideário da Escola Nova nasceu na Europa e nos Estados Unidos, criticando a educação tradicional, entre outros aspectos, ao defender o ativismo pedagógico. No tópico *Pedagogia* deste capítulo, veremos, entre os escolanovistas brasileiros, a notável contribuição do filósofo Anísio Teixeira (1900-1971), que, após uma viagem aos Estados Unidos, voltou entusiasmado com o pensamento de John Dewey, a ponto de se tornar responsável pela disseminação das ideias do pragmatismo no Brasil. Outro nome importante é o de Fernando de Azevedo (1894-1974), sociólogo que sofreu influência também de Durkheim e que, ao lado de Anísio Teixeira e Lourenço Filho (1897-1970), participou dos movimentos de reforma do ensino e encabeçou os documentos de 1932 e, posteriormente, de 1959, em favor da escola pública.

O professor Jorge Nagle, em *Educação e sociedade na Primeira República*, nota que as características dos anos 1920 foram o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico", promovidos por aqueles intelectuais e educadores que empreenderam debates e planos de reforma para recuperar o atraso brasileiro e foram os gestores dos movimentos nas décadas seguintes.

No conflito acirrado entre católicos e escolanovistas, com frequência estes últimos eram acusados de "ateus e comunistas". Talvez com exceção de Paschoal Lemme e Hermes Lima, nenhum deles era comunista, mas, bem ao contrário, eles representavam o liberalismo democrático e os anseios da burguesia capitalista urbana em ascensão. Faziam oposição aos valores ultrapassados da velha oligarquia, mas não questionavam o sistema capitalista como tal. Essa posição pode ser comprovada pela crença em um Estado neutro, "a serviço de todos", e por uma concepção não ideológica da ciência e da técnica. Mais ainda, por serem os disseminadores da "ilusão liberal" da "escola redentora da humanidade", segundo a qual a educação constituiria a mola da democratização da sociedade.

Embora tenha havido difusão dessas idéias, nem sempre foi possível aplicá-las, ficando suas experiências restritas a alguns locais. Por outro lado, apesar das vantagens do novo método, o escolanovismo ocupava-se mais com os aspectos técnicos, o que ajudou a desviar o debate educacional do seu foco mais importante, a universalização da educação popular.

Na década de 1950, a concepção dos pedagogos da Escola Nova sofreu outras influências e adquiriu diferentes nuanças, como veremos mais adiante.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Devido ao clima de conflito aberto, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O documento defendia a

educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional.

Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto — que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira — era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Ao contrário, propunha a escola secundária unitária, com uma base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional. Entre outras reivindicações, este propósito não foi acolhido na nova Constituição de 1934.

Revendo os movimentos que antecederam a publicação do Manifesto, encontramos a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, entidade da qual participavam vários grupos e que promoveu diversos debates importantes. Na sua primeira fase, a ABE sofreu forte influência da militância católica, e só após 1932 os escolanovistas fizeram prevalecer sua presença naquela entidade. De fato, na IV Conferência Nacional de Educação, realizada no final de 1931, foi anunciado o projeto de publicação para o ano seguinte de um manifesto que apresentaria diretrizes para a educação brasileira.

Entre as preocupações dos escolanovistas, estava o fato de que, passadas quatro décadas da proclamação da República, não tínhamos ainda uma escola republicana, aberta para todos. Mas receavam que o governo — começava a era getulista —, embora pedisse diretrizes para a melhoria do ensino, talvez até já tivesse definido de fato o teor da reforma. Além disso, temiam a força da militância católica, que insistia em instituir o ensino religioso nas escolas, até porque para ela a verdadeira educação seria apenas aquela baseada em princípios cristãos. Também nesse quesito os escolanovistas foram derrotados na Constituição, que instituiu o ensino religioso, embora facultativo.

Assim, os escolanovistas queriam fixar seu Manifesto como um "divisor de águas", reiterando a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade da educação, que se achava em defasagem com as exigências do desenvolvimento.

5. A atuação da ala católica

Em oposição aos escolanovistas, os representantes da ala católica expressavam-se na revista *A Ordem*, fundada em 1921 pelo filósofo Jackson de Figueiredo, no "Centro de Estudos D. Vital" (1922) e, posteriormente, na Liga Eleitoral Católica (LEC) e na Confederação Católica de Educação. Baseavam-se nos princípios do tomismo, a chamada "filosofia perene" de Santo Tomás de Aquino (século XIII), que na Idade Média adaptou o pensamento aristotélico à teologia cristã. Esta filosofia ressurgira no final do século XIX, com o movimento neotomista, por iniciativa do papa Leão XIII. Entre nós, o pensador Alceu Amoroso Lima exerceu forte influência na defesa dessas ideias.

Como vimos, os pensadores católicos criticavam a tendência laica instalada pela República. Preconizavam a reintrodução do ensino religioso nas escolas por considerar que a verdadeira educação devia estar vinculada à orientação moral cristã. Para eles, as escolas leigas "só instruem, não educam". Politicamente representavam uma força conservadora, comprometida com a antiga oligarquia, daí o viés reacionário de seu discurso. Outra característica que marcava a atuação dos pensadores católicos era um ferrenho anticomunismo.

Convém lembrar que, no final do século XIX, muitas das mais conceituadas escolas pertenciam a religiosos e ofereciam um ensino humanístico restrito às elites, o que ainda continuou ocorrendo no século seguinte.

6. Reforma Francisco Campos

A partir da década de 1930, a educação despertara maior atenção, quer pelos movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais, ou ainda pelos resultados concretos efetivamente alcançados. É possível compreender essas mudanças analisando o contexto político, social e econômico a que já nos referimos. Com a crise do modelo oligárquico agroexportador e o delineamento do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, exigia-se melhor escolarização, sobretudo para os segmentos urbanos — tecnocratas, militares e empresários industriais.

Em 1930, o governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, órgão importante para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade. Francisco Campos, cuja atuação já era conhecida no estado de Minas Gerais, foi escolhido para o cargo de ministro. Adepto da Escola Nova, imprimiu uma orientação renovadora nos diversos decretos de 1931 e 1932, embora, por ser um conciliador, tivesse atendido também a interesses que não correspondiam aos anseios dos escolanovistas.

Pode-se dizer que, pela primeira vez, uma ação planejada visava à organização nacional, já que as reformas anteriores tinham sido estaduais. Os decretos que efetivaram a reforma Francisco Campos, além dos que dispunham sobre o regime universitário, trataram da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do comercial.

O novo estatuto das universidades brasileiras propunha a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, "incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras". Esta última, evidentemente, voltava-se para a premente necessidade de formação do magistério secundário. Voltaremos a esse assunto no próximo item.

O ensino secundário passou a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior. Pretendia-se, assim, evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico, descuidando-se da formação geral do aluno. Todas as escolas se equipararam ao Colégio Pedro II, até então considerado modelo, e foram estabelecidas normas de admissão de professores e de inspeção do ensino ministrado.

Apesar de algum avanço, podem ser feitas críticas ao total descaso pela educação fundamental, o que representou um empecilho para a real democratização do ensino. Além disso, a formação de professores não se concretizou de fato. No ensino profissionalizante, foi regulamentada a atividade de contador, e o curso comercial mereceu mais atenção do que o industrial, este sim, de premente necessidade na conjuntura econômica que se delineava.

A falta de articulação entre o curso secundário e o comercial evidenciava a rigidez do sistema, enquanto o enciclopedismo dos programas de estudo, ao lado de uma rigorosa avaliação, tornou o ensino altamente seletivo e elitizante.

7. As primeiras universidades

Sabemos que as universidades surgiram na Europa ainda na Idade Média. Na época contemporânea houve a reformulação

de muitas delas, nos moldes dos interesses da economia industrial capitalista e das novidades científicas. No entanto, enquanto a Espanha permitira a criação de universidades em suas colônias na América Latina, ainda no século XIX, vimos que os brasileiros do Brasil colônia precisavam encaminhar-se a Portugal e França para a diplomação universitária.

É bem verdade que os colégios jesuítas e os seminários podiam ser considerados instituições similares a cursos superiores, embora reservados para a formação dos padres. Também a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil, vários cursos superiores foram criados, tais como a Escola Politécnica (engenharia civil), a Academia Militar, cursos médico-cirúrgicos, de química, de agricultura, de economia, além de cursos avulsos como matemática superior, retórica e filosofia, desenho e história etc. Na época do Primeiro Império, em 1927, foram instalados cursos jurídicos em Recife e São Paulo. Ao longo do Império, porém, vários projetos de formação de universidade tiveram suas propostas sempre recusadas.

Em que pesem as dificuldades, na década de 1930 destacou-se o empenho do Estado na organização das universidades. Os decretos de Francisco Campos imprimiram nova orientação, tendo em vista maior autonomia didática e administrativa, ênfase na pesquisa, na difusão da cultura, e ainda o benefício da comunidade. Embora algumas universidades já existissem, resultavam de simples agregação de faculdades, permanecendo cada uma delas de fato isoladas e autônomas nas questões de ensino. Era esse o caso da Universidade do Rio de Janeiro (1920) e da Universidade Federal de Minas Gerais (1927).

A Universidade de São Paulo (USP), implementada pelo governo de São Paulo em 1934, tornou-se a primeira universidade com o novo tipo de organização de acordo com decreto federal. Resultou da incorporação de diversas faculdades[7]. Para os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, foram convidados professores estrangeiros: ao todo, treze, dos quais seis franceses, quatro italianos e três alemães.

No ano seguinte, instalou-se no Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal (naquela época, a capital federal era o Rio de Janeiro), tendo à frente o incansável pedagogo Anísio Teixeira, responsável pela aglutinação de cinco faculdades e pela contratação de professores estrangeiros.

Em 1936, o governo federal reconheceu a Faculdade de Filosofia S. Bento, em São Paulo, fundada em 1908 pela Ordem Beneditina e que desde 1911 se agregara à Universidade Católica de Louvain (Bélgica).

Merece registro o impulso no campo de formação do magistério, com a reorganização de algumas escolas secundárias existentes. Também na recém-fundada Faculdade de Filosofia de São Paulo, os alunos que se formavam obtinham complementação pedagógica no Instituto de Educação.

Em 1937 diplomaram-se no Brasil os primeiros professores licenciados para o ensino secundário. Diz Fernando de Azevedo: "Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magis-

[7] Foram incorporados: a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de Educação e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, na rua Maria Antônia.

tério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário"[8].

8. Reforma Capanema

Na vigência do Estado Novo (1937-1945), durante a ditadura de Vargas, o ministro Gustavo Capanema empreendeu outras reformas do ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino[9].

A reforma do ensino primário só seria regulamentada após o Estado Novo, em 1946, com a introdução de diversas modificações. A criação do ensino supletivo de dois anos, por exemplo, foi importante para a diminuição do analfabetismo, atendendo os adolescentes e adultos que não tinham se escolarizado.

Nos termos da lei, a influência do movimento renovador se fez presente, estipulando o planejamento escolar, além de propor a previsão de recursos para implantar a reforma. Também foi dada atenção à estruturação da carreira docente, bem como à condigna remuneração do professor.

Se a lei despertava otimismo, os fatos, nem tanto. As inúmeras dificuldades para sua aplicação se deviam, muitas vezes, à inadequação à nossa realidade. Basta ver que, apesar da expansão das escolas normais, continuava alto o número de professores leigos, não formados, e tal índice aumentou de 1940 em diante[10].

A Lei Orgânica também regulamentou o curso de formação de professores. Embora as escolas normais existissem desde o século XIX, pertenciam à alçada do estado. A partir de então a lei propunha a centralização nacional das diretrizes. Persistia, no entanto, a predominância de matérias de cultura geral em detrimento das de formação profissional, bem como o rígido critério de avaliação. Com o tempo, as escolas normais se tornaram reduto das moças de classe média em busca da "profissão feminina".

O curso secundário, reestruturado, passou a ter quatro anos de ginásio e três anos de colegial, este dividido em curso clássico (com predominância de humanidades) e científico.

A lei do ensino secundário, em seu artigo 1º, especificava que as finalidades desse ensino eram "formar a personalidade integral dos adolescentes", "acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística", "dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial" e, ainda, segundo o artigo 25, "formar as individualidades condutoras".

A esse respeito, diz Otaíza Romanelli: "Em síntese, a julgar pelo texto da lei, o ensino secundário deveria: a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições para o ingresso no curso superior; d) possibilitar a

---

[8] *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil, p. 753.

[9] Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e, em 1946, após a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

[10] Estudo de Maria José Garcia Werebe, apud Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil*: 1930/1973. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 1987, p. 162.

formação de lideranças. Na verdade, com exceção do item b, constituído de um objetivo novo e bem característico do momento histórico em que vivíamos, a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático"[11].

Em pleno processo de industrialização do país, persistia a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanhavam o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão. As escolas oficiais eram mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferiam os "cursos de formação", desprezando os profissionalizantes. Acrescente-se o fato de continuarem existindo os exames e provas, que tornavam o ensino cada vez mais seletivo e, portanto, antidemocrático. Outro aspecto discriminador, que contrariava a bandeira de coeducação dos escolanovistas, estava na recomendação explícita na lei de encaminhar as mulheres para os "estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina".

9. Ensino profissional

Ainda no início do período republicano eram poucas as iniciativas voltadas para o ensino profissional. Quando muito, a necessidade da ampliação desse tipo de educação às vezes dependia de justificativas ideológicas, tais como preparar para o trabalho a fim de evitar, nos segmentos mais pobres, a ociosidade, a desordem pública, sobretudo devido à influência dos "agitadores" — referência aos anarco-sindicalistas. Outras vezes, argumentava-se sobre a importância de adequar o Brasil ao progresso que, em outras nações, se devia ao desenvolvimento industrial.

Em 1909, o governo federal criou dezenove escolas de aprendizes e artífices, uma em cada estado. Devido ao prevalecimento dos interesses políticos, a dispersão das escolas não resultou da escolha dos locais mais adequados, uma vez que as indústrias estavam se concentrando no centro-sul, sobretudo em São Paulo. Além disso, na maioria delas eram ensinados ofícios artesanais — como marcenaria, alfaiataria e sapataria — e não os manufatureiros, requeridos pelo surto industrial que se iniciava. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo era uma das poucas escolas que procuravam atender às exigências da produção fabril, oferecendo ensino de tornearia, de mecânica e de eletricidade.

A sistematização desse ensino, porém, só ocorreria em 1942, com a reforma educacional do ministro Capanema, quando definiu, pela Lei Orgânica, a criação de dois tipos de ensino profissional. Um deles, mantido pelo sistema oficial, e o outro, paralelo, pelas empresas, embora supervisionado pelo Estado.

Assim, em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização, além de programas de atualização profissional. Pelo mesmo procedimento, em 1946 — já após o Estado Novo — surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). A população de baixa renda, desejosa de se profissionalizar, encontrou nesses cursos boas condições de estudo, mesmo porque os alunos eram pagos para aprender. Daí o sucesso do empreendimento particular paralelo.

Mesmo reconhecendo o êxito do Senai e do Senac, é preciso identificar nesse sistema a manutenção do sistema dual de ensino.

[11] *História da educação no Brasil*: 1930/1973, p. 157.

Como conclui Otaíza Romanelli, "a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que 'classificam' socialmente, e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social"[12].

10. Expansão do ensino

Como pudemos ver, a educação na Primeira República sofreu transformações, muitas em decorrência das necessidades da configuração social e econômica do país.

Apesar de os assuntos sobre educação terem merecido posteriormente atenção incomparavelmente maior, sobretudo com os debates instigados pelos escolanovistas, nem todas as reformas se concretizaram. Persistiam o dualismo escolar e o descuido com o ensino fundamental.

Como se não bastasse, a Constituição de 1937, refletindo as tendências fascistas do Estado Novo, atenuou o impacto de algumas conquistas, principalmente das relacionadas com o dever do Estado como educador, deslocando a ênfase para a sugestão da liberdade da iniciativa privada. No período da ditadura, o movimento renovador entrou em recesso.

Mesmo assim, a oferta de escolarização foi ampliada. Segundo Fernando de Azevedo, de 1930 a 1940 o desenvolvimento do ensino primário e secundário alcançou níveis jamais registrados até então no país. De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou, ainda que essa expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos[13].

Também as escolas técnicas se multiplicaram, e, segundo Lourenço Filho, se em 1933 havia 133 escolas de ensino técnico industrial, em 1945 este número subiu para 1.368, e o número de alunos, quase 15 mil em 1933, ultrapassou então 65 mil[14].

11. Período da República Populista

De 1945 a 1964, o país retornou ao estado de direito, com governos eleitos pelo povo e marcados pela esperança de um progresso acelerado. Como vimos, ocorreram mudanças no modelo econômico. O desenvolvimentismo — até então caracterizado pelo nacionalismo — começou a entrar em contradição com o processo de internacionalização da economia, devido à instalação das empresas multinacionais, no governo de Juscelino Kubitschek.

Vivia-se então a franca esperança no desenvolvimento do Brasil (o mote de Juscelino Kubitschek era "50 anos em 5"). O período também foi fértil em significativas contribuições culturais: o Cinema Novo, a Bossa Nova e a conquista da Copa de Futebol em 1958.

Na educação, um debate nunca visto teve como pano de fundo o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que levou treze anos para entrar em vigor.

No início da década de 1960, a discussão sobre a educação popular tomou corpo com diversos movimentos importantes.

---

[12] *História da educação no Brasil*: 1930/1973, p. 169.

[13] *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil, p. 718.

[14] Apud Barbara Freitag, *Escola, Estado e sociedade*. 5. ed. São Paulo, Moraes, 1984, p. 54.

Darcy Ribeiro, inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, fundou a Universidade de Brasília, em 1961, concretizando o projeto de renovação universitária.

Depois do governo JK até a renúncia de Jânio Quadros, seguiu-se a turbulência do governo de João Goulart, interrompido pelo golpe militar de 1964, quando aquela fecunda fermentação cultural foi violentamente reprimida pela ditadura.

Antes desses tempos sombrios, porém, veremos a educação no período de 1945 a 1964.

12. Lei de Diretrizes e Bases de 1961

A Constituição de 1946 refletiu o processo de redemocratização do país, após a queda da ditadura de Vargas. Em oposição à Constituição outorgada de 1937, os "pioneiros da educação nova" retomaram a luta pelos valores defendidos anteriormente.

Em 1948, o ministro Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, baseado em um trabalho confiado a educadores, sob a orientação de Lourenço Filho. Além dos escolanovistas, participaram católicos tradicionalistas como o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima. O percurso desse projeto foi longo e tumultuado e estendeu-se até 1961, data da sua promulgação.

As primeiras divergências surgiram com a crítica dos escolanovistas à descentralização do ensino. Porém, o auge do acirramento dos ânimos ocorreu quando o deputado Carlos Lacerda, político de discurso inflamado e representante dos interesses conservadores, deslocou a discussão para o aspecto da "liberdade de ensino". Em 1959, Lacerda apresentou um substitutivo defendendo a iniciativa privada, por considerar competência do Estado o suprimento de recursos técnicos e financeiros e a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares.

Ora, a maioria das escolas particulares de grau secundário pertencia tradicionalmente às congregações religiosas, e o ensino aí ministrado sempre favoreceu os segmentos privilegiados. Por isso, os religiosos católicos assumiram o debate, retomando o argumento de que a escola leiga não educava, apenas instruía. Opondo-se a um pretenso monopólio do Estado — já que este nunca teve condições de assumir a educação de fato —, defendiam a "liberdade" das famílias de escolher a melhor educação para seus filhos.

O que os católicos criticavam era o tema republicano da laicidade do ensino e, desse modo, representavam as forças conservadoras, por defenderem uma posição elitista: sob a temática da liberdade de ensino, de fato retardavam a democratização da educação.

Do outro lado dessa tendência reacionária, posicionaram-se os "pioneiros da educação nova", que, apoiados por intelectuais, estudantes e líderes sindicais, mobilizaram-se novamente, dando início à Campanha em Defesa da Escola Pública[15]. O movimento culminou com o "Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados" (1959), assinado por Fernando de Azevedo e mais 189 pessoas.

Este Manifesto diferia do anterior, de 1932, por enfatizar as questões de política educacional. Seus signatários continuavam defendendo as mesmas diretrizes pedagógicas, porém queriam esclarecer que admitiam a existência das duas redes de ensino

[15] Fizeram parte da *Campanha em Defesa da Escola Pública:* Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria José Garcia Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault e outros.

— a particular e a oficial —, mas que as verbas públicas deveriam ser exclusivas da educação popular.

Quando a Lei nº 4.024 (LDB) foi publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada, porque, nesse meio tempo um país semiurbanizado, com economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização. Embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e do confronto de interesses. Vejamos alguns desses aspectos.

De certo modo, não houve alteração na estrutura do ensino, conservando-se a mesma da reforma Capanema, mas com a vantagem de permitir a equivalência dos cursos, o que quebrou a rigidez do sistema, ao facilitar a mobilidade entre eles. Outro avanço estava no ensino secundário menos enciclopédico, com significativa redução do número de disciplinas. Também a padronização foi atenuada, permitindo a pluralidade de currículos em termos federais.

Todavia, inúmeras desvantagens decorriam da nova lei. Apesar das pressões para que o Estado destinasse recursos apenas para a educação pública, a lei atendia também as escolas privadas. Dizia o artigo 95: "A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: (...) c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e *particulares* [grifo nosso] para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor".

Com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), nos quais era permitida a representação das escolas particulares, tornavam-se inevitáveis a pressão e o jogo de influências para obter recursos. Essa "cooperação financeira", porém, não deixava de contribuir para manter a situação de injustiça numa sociedade em que 50% da população em idade escolar se encontrava fora da escola.

O ensino técnico continuou a não merecer atenção especial, quer o setor industrial, quer o comercial, e muito menos o agrícola. Diz a educadora Maria José Garcia Werebe: "Como o número de escolas existentes no país era insuficiente, a procura de mão-de-obra especializada excedia de muito o número de operários e técnicos diplomados. No estado de São Paulo, o mais industrializado do país, entre 1951 e 1953 o número de trabalhadores cresceu de 50%, enquanto o número de trabalhadores qualificados, em apenas 5%. Eis por que grandes empresas, em que as exigências de mão-de-obra qualificada eram urgentes, passaram a instituir o sistema de treinamento em serviço, oferecendo aos operários mais capazes oportunidades de, sob a direção de técnicos, completarem sua formação"[16].

Todos esses desencontros aumentaram o descompasso entre a estrutura educacional e o sistema econômico. De resto, podemos observar como a legislação sempre reflete os interesses apenas das classes representadas no poder.

13. Movimentos de educação popular

Apesar do desalento dos intelectuais que lutaram por uma LDB mais democrática, na primeira metade da década de 1960 sucedeu-se um período de profunda efervescência ideológica. Como veremos no tópico *Pedagogia*, definir a nossa identidade nacional provocou abundante produção teórica — com a produção intelectual do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) —, mas também uma ação efetiva em

[16] *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994, p. 70.

movimentos de educação e cultura popular, empenhados não apenas na alfabetização, mas também no enriquecimento cultural e na conscientização política do povo.

Variava a composição ideológica desses grupos, com influência tanto marxista como cristã. Também o modo de atuação mudava: peças de teatro (às vezes apresentadas na rua); atividades nos sindicatos e universidades; promoção de cursos, exposições e publicações; exibição de filmes e documentários; alfabetização da população rural ou urbana marginalizada e animação cultural nas comunidades com o treinamento de líderes locais tendo em vista melhor participação política.

Os principais foram:

• Centros Populares de Cultura (CPC). O primeiro surgiu em 1961, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE). Os Centros se espalharam entre 1962 e 1964.

• Movimentos de Cultura Popular (MCP). O primeiro deles, ligado à prefeitura de Recife, Pernambuco, data de 1960. A este grupo pertenceu o educador Paulo Freire, figura importante da educação brasileira e mundial, criador da pedagogia libertadora, como veremos adiante. Depois, esses MCP espalharam-se pelo Brasil, funcionando com financiamento público.

• Movimentos de Educação de Base (MEB). Criados em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estavam diretamente ligados à Igreja Católica e eram mantidos pelo governo federal (governo Jânio Quadros). Inicialmente se dedicavam à alfabetização das populações de zona rural, mas, à medida que cresceu a chamada ala progressista da Igreja, os movimentos se tornaram mais conscientizadores e voltados para a conquista de bens sociais de que o povo se achava excluído.

Aliás, no início dos anos 1960, o papa João XXIII reformulara a doutrina social-cristã, o que ensejou aos católicos outro tipo de ação, não mais passiva diante das desigualdades e conivente com as elites, mas orientada para o resgate da dignidade dos segmentos populares excluídos. Estendeu-se na América Latina a teoria cristã emancipadora da Teologia da Libertação, que repercutiu no Brasil de forma mais intensa. Jovens estudantes cristãos e também sacerdotes passaram a atuar criticamente, desenvolvendo programas de conscientização, ao lado de comunistas e socialistas, todos voltados para a "construção de um novo país".

Há uma polêmica em torno da atuação de todos esses movimentos. Uma das críticas os acusa de populismo, de incorrerem em paternalismo e, portanto, de serem autoritários, já que os intelectuais teriam a intenção de "orientar" o povo na direção do que eles consideravam ser o "melhor" caminho. Mesmo que, em alguns momentos e sob alguns aspectos, a crítica procedesse, a generalização é injusta, diante da inegável importância e originalidade desses movimentos, bem como da fecundidade da reflexão desencadeada a respeito da cultura nacional. Para compreendê-los melhor, convém analisar a ideologia nacional-desenvolvimentista reinante e o anseio de resolver o dramático e sempre desprezado problema do ensino brasileiro: o da educação universal. Além disso, aqueles grupos representaram um modo de atuação que não exigia apenas providências do Estado, mas procuravam eles mesmos delinear, na sociedade civil, os caminhos possíveis de mudança.

O golpe militar de 1964 desativou esses movimentos de conscientização popular, por considerá-los subversivos, e penalizou seus líderes. Os únicos que permaneceram foram os MEB, mas com retração nas suas atividades e mudança de orientação.

14. Algumas inovações educacionais

No período que antecedeu ao golpe militar e também antes do recrudescimento

da ditadura, ainda se destacaram diversos projetos de renovação do ensino público, sob o ideário escolanovista: os ginásios e colégios vocacionais, o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP), os pluricurriculares, o Grupo Experimental da Lapa (na cidade de São Paulo). Dentre as experiências feitas pelo governo do estado de São Paulo, destacamos o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e os ginásios e colégios vocacionais.

O Colégio de Aplicação estabeleceu o primeiro convênio com a USP em 1957, para desenvolver um trabalho pioneiro de renovação pedagógica do curso secundário. Essa experiência tornou-se possível com a adoção de algumas medidas: cuidado na formação e atualização de professores, remuneração das horas extras de trabalho docente, acompanhamento de orientação educacional e pedagógica, instalação de classes de alunos cada vez mais reduzidas.

A intenção inicial de transferir a experiência para as escolas comuns da rede de ensino não se concretizou por diversos motivos. Com o tempo, o Colégio de Aplicação atraía cada vez mais a clientela privilegiada — a elite econômica e a intelectual —, desejosa de oferecer a seus filhos uma educação de qualidade. Além disso, com a ditadura, o Colégio tornou-se alvo de suspeita de subversão, até ser extinto em 1970.

Outra experiência, decorrente dos ginásios e colégios vocacionais, iniciou-se em 1961, com a instalação de escolas-piloto no interior do estado de São Paulo e na capital. Em linhas gerais, estas tinham o objetivo de inserir o aluno no mundo do trabalho, além de estimular a consciência crítica da realidade nacional.

Também essas escolas beneficiavam a elite, além de não ter havido tempo nem condições de estender a experiência a outros estabelecimentos devido à crônica falta de verbas e de pessoal e à interrupção abrupta dos trabalhos pela denúncia de subversão. O material didático e os planos pedagógicos foram recolhidos ao II Exército, enquanto a diretora do Serviço de Ensino Vocacional, Maria Nilde Mascelani, foi presa e cassada em 1969. Quanto a professores, funcionários e alunos, alguns foram presos, outros sofreram vistorias em suas casas, foram indiciados em inquéritos ou arbitrariamente aposentados.

Sobre esse tema, diz Maria José Garcia Werebe: "Essas experiências foram interrompidas pelo governo, por terem sido consideradas 'politicamente perigosas'. De fato a adoção de uma pedagogia que visava a despertar o espírito crítico e criador dos alunos, levando-os a pesquisar e a não aceitar passivamente o conhecimento recebido, não poderia ter sido tolerada num regime militar autoritário, como o que vigorava no país, na época"[17].

15. Anos de chumbo

Durante vinte anos (de 1964 a 1985) os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. Esses anos de chumbo, além do sofrimento dos torturados e "desaparecidos", foram desastrosos para a cultura e a educação. Também provocaram prejuízos econômicos e políticos ao país.

Vimos que, no início da década de 1960, o Brasil atravessava um período de séria contradição entre a ideologia política e o modelo econômico. Se por um lado o nacionalismo populista buscava a identidade do povo brasileiro e sua independência, por outro cedia à internacionalização, submetendo-se ao controle estrangeiro.

[17] *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*, p. 221.

O golpe militar de 1964 optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo. A "recuperação" econômica proposta usou o modelo concentrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não tinham como acolher a todos decentemente. Surgiram sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidade.

Os brasileiros perderam o poder de participação e crítica, e a ditadura se impôs, violenta. Uma sucessão de presidentes militares fortaleceu o Executivo enquanto fragilizava o Legislativo. Diversas medidas de exceção acentuaram o caráter autoritário do governo: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio etc.

A partir de 1968 a repressão recrudesceu, com torturas e mortes, além de "desaparecimentos" e "suicídios", tornando arriscada qualquer oposição ao regime. Mesmo assim, em 1969 começou a guerrilha urbana, violentamente reprimida.

16. Reflexos da ditadura na educação

A repercussão imediata do governo autoritário na educação se fez sentir na reestruturação da representação estudantil. Em 1967, foram postas fora da lei as organizações consideradas subversivas, como a União Nacional dos Estudantes (UNE). A intenção era evitar a representação em âmbito nacional, permitindo a atuação do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), para cada universidade. Foi proibida qualquer tentativa de ação política: "Estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar".

As escolas do grau médio sofreram controle, e seus grêmios foram transformados em centros cívicos, sob a orientação do professor de Educação Moral e Cívica, cargo ocupado por pessoa de confiança da direção, o que, em outras palavras, significava comprovar não ter passagem pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social (Deops). Este organismo controlava a participação das pessoas em movimentos de protesto, fichando como comunistas as consideradas subversivas.

Aliás, a intenção explícita da ditadura em "educar" politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. No ensino secundário, a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e, no curso superior, para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares do governo transparecia o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas.

A extinta UNE, no entanto, continuou a agir clandestinamente e em outubro de 1968 realizou um congresso no interior do estado de São Paulo (Ibiúna), onde cerca de novecentos estudantes de todo o Brasil foram presos e interrogados.

A situação explosiva e a repressão provocaram a radicalização do movimento estudantil, que reivindicava urgente reforma universitária. É bom lembrar que o ano de 1968 foi marcado mundialmente pela revolta estudantil iniciada em maio, em Paris. Os estudantes da Faculdade de Filosofia da USP, na época situada à rua Maria Antônia, no centro da cidade de São Paulo, entraram em confronto com os da Universidade Mackenzie, de tradi-

ção conservadora e berço do Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Após violento conflito, o prédio da USP foi depredado e em seguida desativado.

A reação da ditadura recrudescia. Em dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5 (AI-5) retirou todas as garantias individuais, públicas ou privadas e concedeu ao presidente da República poderes para atuar como executivo e legislativo. Em fevereiro de 1969, o Decreto-lei nº 477 proibia aos professores, alunos e funcionários das escolas toda e qualquer manifestação de caráter político. Como se vê, os conflitos eram "resolvidos" pelo expediente do decreto-lei, solução autoritária típica das ditaduras.

Com o pretexto de averiguar atividades subversivas, instalou-se o terrorismo nas universidades. Processos sumários e arbitrários demitiam ou aposentavam professores. Muitos se exilaram em países latino-americanos, na Europa e também nos Estados Unidos. Além desse êxodo, os profissionais remanescentes trabalhavam sob o risco de censura e delação, o que sem dúvida prejudicou, e muito, a vida cultural e o ensino no Brasil.

Outro problema "resolvido" pela ditadura foi o dos excedentes dos exames vestibulares. A ampliação do mercado de trabalho, devido à implantação das empresas multinacionais, estimulou a demanda de escolarização. A antiga universidade, porém, não tinha condições de atender à procura. Sem acesso à faculdade, depois de aprovados em exame vestibular, os estudantes pressionavam o governo por mais vagas.

O Decreto nº 68.908/71 pôs fim à crise dos excedentes, criando o vestibular classificatório. O critério deixava de ser a nota de aprovação, para ser aceito apenas o número de candidatos condizente com as vagas disponíveis, mediante classificação.

17. Reforma tecnicista e acordos MEC-Usaid

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na "racionalização", própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico.

No Brasil, a tendência tecnicista foi introduzida no período da ditadura militar, nas décadas de 1960 e 1970, e prejudicou sobretudo as escolas públicas, uma vez que nas boas escolas particulares essas exigências foram contornadas. Uma das consequências funestas foi a excessiva burocratização do ensino, porque, para o controle das atividades, havia inúmeras exigências de preenchimento de papéis. Evidentemente, essa tendência ignorava que o processo pedagógico tem sua própria especificidade e jamais permite a rígida separação entre concepção e execução do trabalho. Não tem sentido reduzir o professor a mero executor de tarefas organizadas pelo setor de planejamento, tampouco é possível imaginar que a excelência dos meios técnicos possa tornar a sua função secundária.

O professor Dermeval Saviani, citando o chileno Mattelart, conclui que o prejuízo atingiu principalmente a América Latina, "já que desviou das atividades-fim para as atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Por outro lado sabe-se que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino

nesses países tinha atrás de si outros interesses, como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos"[18].

Para implantar o projeto de educação proposto, o governo militar não revogou a LDB de 1961 (Lei nº 4.024), mas introduziu alterações e fez atualizações. Enquanto essa lei fora antecedida por amplo debate na sociedade civil, ao contrário, a Lei nº 5.540/68 (para o ensino universitário) e a Lei nº 5.692/71 (para o 1º e 2º graus) foram impostas por militares e tecnocratas.

Diversos acordos, realizados desde o golpe de 1964, só vieram a público em novembro de 1966. Foram os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma.

A partir daí, desenvolveu-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visava a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina. Vale lembrar que os militares atuaram no interior das universidades, silenciando o debate e intervindo de forma violenta nos *campi*, cassando professores e desarticulando movimentos estudantis.

A reforma assentava-se em três pilares:

• educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão-de-obra especializada no mercado em expansão;

• educação e segurança: formação do cidadão consciente — daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros);

• educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade.

Pressupostos teóricos do tecnicismo

Os pressupostos teóricos do tecnicismo podem ser encontrados na filosofia positivista e na psicologia behaviorista (ver capítulos 9 e 10). Essas teorias valorizam a ciência como uma modalidade de conhecimento objetivo, portanto, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação. Aplicadas à educação, restringem-se ao estudo do comportamento, nos seus aspectos observáveis e mensuráveis. Coerente com esse princípio, o ensino tecnicista buscava a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades. Por isso privilegiava os recursos da tecnologia educacional, encontrando no behaviorismo as técnicas de condicionamento.

O taylorismo, igualmente inspirado pelo positivismo, foi uma maneira pela qual as indústrias do começo do século XX conseguiam tornar mais ágil a produção em série. O processo taylorista separa a concepção da execução do trabalho, criando o setor de planejamento e submetendo o operário ao parcelamento das tarefas. Não por acaso, os novos gestores do projeto de educação também se orientavam pelas teorias de Taylor e Fayol, mestres da Teoria Geral de Administração de Empresas.

Outra influência na tendência tecnicista aplicada à educação derivou de economistas que, a partir da década de 1960, desenvolveram a Teoria do Capital Humano (TCH), divulgada pela Escola de Chicago, sobretudo por Theodore Schultz, autor de

[18] *Escola e democracia*: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 3. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, p. 19.

O valor econômico da educação. Para ele, "as escolas podem ser consideradas empresas" especializadas em produzir instrução.

Desse modo, a educação tecnicista encontrava-se imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade. As reuniões de planejamento deveriam definir objetivos instrucionais e operacionais rigorosamente esmiuçados, estabelecendo o ordenamento seqüencial das metas a serem atingidas a fim de evitar "objetivos vagos", que dessem margem a interpretações diversas. Nessa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo.

A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exigia, portanto, o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.

É preciso ressaltar que, apesar dos esforços, o tecnicismo não conseguiu implantar-se de fato. Os professores permaneceram ainda imbuídos da tendência tradicional ou das idéias escolanovistas, embora obrigados a se desincumbir de inúmeros procedimentos burocráticos.

No entanto, convém estarmos atentos no atual momento de globalização da economia e de mergulho na sociedade capitalista, fortalecida pelo ideário do neoliberalismo: o risco continua sendo encarar a educação como uma técnica de adaptação humana ao mundo do mercado, como veremos no item 26.

18. Reforma universitária de 1968

A Lei nº 5.540/68, que tratava do ensino de 3º grau, introduziu diversas modificações na LDB de 1961. Em tempo recorde, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), formado por pessoas especialmente designadas pelo presidente general Costa e Silva, definiu as diretrizes da reforma. O projeto baseava-se nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e do Relatório Meira Matos (coronel da Escola Superior de Guerra). O Congresso não ofereceu dificuldades para aprová-lo: depois das cassações de mandatos, intimidações, não se podia esboçar nenhum tipo de oposição ao governo autoritário.

A reforma extinguiu a cátedra (cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina), unificou o vestibular e aglutinou as faculdades em universidades para a melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior eficácia e produtividade. Instituiu também o curso básico nas faculdades para suprir as deficiências do 2º grau e, no ciclo profissional, estabeleceu cursos de curta e longa duração. Desenvolveu ainda um programa de pós-graduação.

A reestruturação completa da administração visava a racionalizar e modernizar o modelo, com a integração de cursos, áreas e disciplinas. Uma nova composição curricular permitia a matrícula por disciplina, instituindo-se o sistema de créditos. A nomeação de reitores e diretores de unidade dispensava a exigência de pessoas ligadas ao corpo docente universitário, bastando possuir "alto tirocínio da vida pública ou empresarial". Como convém a uma reforma em que o viés tecnocrático se sobrepõe ao pedagógico.

Vale lembrar que a definitiva implantação da pós-graduação, com cursos de mestrado e doutorado, recebeu significativo apoio a partir da década de 1970, por fundamentar a concepção de desenvolvimento nos governos militares. Apesar desse propósito inicial, esses cursos expandiram-se, garantindo o desen-

volvimento da pesquisa e melhorando a qualificação dos professores universitários. Aliás, na década seguinte os professores se organizaram em entidades representativas de âmbito nacional, retomando a discussão sobre o papel da universidade, sobretudo no período do início da redemocratização do país.

Enquanto durou a ditadura, porém, o controle externo de várias decisões — como a seleção e a nomeação de pessoal — provocou a perda da autonomia da universidade. A divisão em departamentos fragmentou a antiga unidade, instaurando um processo de burocratização nunca visto. Da mesma forma, se até então os alunos se reuniam em classes compondo uma turma, o sistema de matrícula por disciplina desfez grupos relativamente estáveis. Essa técnica de romper a interação entre pessoas e grupos parece ter a intenção de atenuar a crescente politização dos estudantes.

19. Reforma do 1º e do 2º graus de 1971

A reforma do ensino fundamental e médio realizou-se durante o período mais violento da ditadura, no governo Médici. Os membros do grupo de estudos foram escolhidos pelo coronel Jarbas Passarinho, então ministro da Educação.

Diz o artigo 1º da Lei nº 5.692/71: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". Para levar a efeito tal objetivo, a lei reestruturou o ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. Com isso, aglutinou o antigo primário com o ginasial, suprimindo os exames de admissão, responsáveis pela seletividade. A criação da escola única profissionalizante representou a tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica, uma vez que, terminado o ensino médio, o aluno teria uma profissão. Para aqueles que não conseguiam concluir os estudos regulares, foi reestruturado o curso supletivo.

As integrações de primário e ginásio, secundário e técnico obedeceram aos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade garantia a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade, esperava-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno estivesse capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, caso necessário.

Para tanto, diversos pareceres regulamentaram o currículo, que constava de uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional. Esta última devia ser programada conforme a região, oferecendo sugestões de habilitações correspondentes às três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). Para se ter uma ideia, só para o 2º grau havia uma lista de 130 habilitações. Além disso, como matérias obrigatórias foram incluídas Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião (esta era obrigatória para o estabelecimento e optativa para o aluno).

Com as alterações curriculares, algumas disciplinas desapareceram "por falta de espaço", como Filosofia, no 2º grau, ou foram aglutinadas, como História e Geografia, que passaram a constituir os Estudos Sociais, no 1º grau.

Outro prejuízo inestimável foi a desativação da antiga Escola Normal, destinada à formação de professores para o ensino fundamental. Com a nova denominação "habilitação magistério", e incluída no rol de profissões esdrúxulas, perdeu sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função.

Selecionamos algumas críticas dos professores Carlos Luiz Gonçalves e Selma Garrido Pimenta[19] à nova habilitação de magistério:

• apresentou-se esvaziada de conteúdo, pois não propiciava a formação geral adequada nem a formação pedagógica consistente;

• de "segunda categoria", por receber os alunos com menor possibilidade de acesso a cursos de maior *status*;

• sem articulação didática de conteúdo entre as disciplinas do núcleo comum e da parte profissionalizante;

• conforme definida na lei, não permitia a formação do professor e menos ainda do especialista (4º ano). A formação era toda fragmentada.

Para tentar minimizar o problema dos precários índices de alfabetização, em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que começou a funcionar de fato em 1970, época em que a taxa de analfabetismo de pessoas de mais de 15 anos chegou a 33%. Em 1972, caiu para 28,51%. O programa de alfabetização utilizava o consagrado método Paulo Freire (que veremos no tópico *Pedagogia*), só que esvaziado do conteúdo ideológico considerado subversivo. Havia, pois, uma adulteração indevida do método, impensável sem o processo de conscientização.

Estudos mostravam o baixo rendimento alcançado pelo programa, se levarmos em conta o grande número de inscritos. Essa avaliação torna-se ainda menos otimista quando se verifica que nem sempre a aprovação significava desempenho de leitura, pois muitos dos "alfabetizados" permaneciam analfabetos funcionais, sem desenvoltura para ler e mal sabendo escrever o próprio nome.

20. Avaliação das reformas

Os efeitos das reformas de ensino no período da ditadura foram desastrosos para a educação brasileira.

Trataremos primeiro das aparentes vantagens da Lei nº 5.692, relativa aos 1º e 2º graus:

• extensão da obrigatoriedade do 1º grau (1ª a 8ª séries);

• escola única: superação da seletividade com a eliminação do dualismo escolar, já que não mais havia separação entre o ensino secundário e o técnico;

• profissionalização de nível médio para todos: superação do ensino secundário propedêutico, pois passou a existir a terminalidade;

• integração geral do sistema educacional do nível primário ao superior (continuidade);

• cooperação das empresas na educação.

A situação, porém, não era bem essa, e hoje podemos dizer que a reforma não só foi um fracasso como provocou prejuízos inestimáveis. Vejamos alguns aspectos.

A obrigatoriedade de oito anos tornou-se letra morta, uma vez que não havia recursos materiais e humanos para atender à demanda.

A profissionalização não se efetivou. Faltavam professores especializados, as escolas não ofereciam infraestrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo nas áreas de agricultura e indústria. Daí o subterfúgio do recurso à área terciária, de instalação menos onerosa. Sem a adequada preparação para o trabalho, era lançado no mercado um "exército de reserva" de mão-de-obra desqualificada e barata, o que fez manter nossa dependência para com os países desenvolvidos.

[19] *Revendo o ensino de 2º grau*: propondo a formação de professores. São Paulo, Cortez, 1990, p. 108.

Por outro lado, as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, não se submeteram à letra da lei, mas apresentavam um "programa oficial" que atendia apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continuava voltado para a formação geral e preparação do vestibular.

Além disso, ao introduzir disciplinas sobre civismo, impunha-se a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e pela diminuição da carga horária de História e Geografia, o que exerceu a mesma função de diminuir o senso crítico e a consciência política da situação.

Portanto, a escola da elite continuava propedêutica, enquanto as oficiais aligeiravam seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando-se da formação geral. De maneira mais grave ainda persistia a seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupava as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não conseguiu desfazer o dualismo escolar.

Quanto à reforma universitária, também é importante lembrar que nesse período ocorreu um processo sem precedentes de privatização do ensino. Grande parte dos cursos, nos moldes do sistema empresarial, nem sempre oferecia igual qualidade pedagógica. Com a criação indiscriminada de cursos superiores, preponderavam os que exigiam poucos recursos materiais e humanos e permitiam a superlotação das classes. Evidentemente, para as faculdades privadas de baixo nível dirigiam-se os alunos mais pobres, porque, mal preparados para a disputa pelas vagas, não tinham acesso às melhores faculdades, geralmente das universidades públicas.

A relação entre escola e comunidade reduziu-se a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas.

Sem desconsiderar as críticas precedentes, todas graves, o fundamental se acha no caráter tecnocrático da reforma, segundo o qual os valores da eficiência e da produtividade se sobrepunham aos pedagógicos. Além disso, a alegada neutralidade técnica, que asseguraria a administração e o planejamento despolitizados, na verdade camuflava e fortalecia estruturas de poder, substituindo a participação democrática — fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico — pela decisão de poucos. Portanto, essa reforma, embora aparentemente técnica, neutra, apolítica, de fato, foi política.

21. Transição democrática

No início da década de 1980, o regime militar dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização. A sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis apresentavam-se de modo mais contundente contra o arbítrio, buscando recuperar espaços perdidos. Exilados políticos anistiados retornavam ao Brasil.

No plano da educação, por volta de 1980 já era amplamente reconhecido o fracasso da implantação da reforma da LDB, e a Lei nº 7.044/82 dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, retomando a ênfase na formação geral.

Nos debates intensificou-se a luta pelo retorno da Filosofia, excluída do currículo. Pelo Parecer nº 342/82 do Conselho Federal da Educação deu-se um tímido recomeço, em que a Filosofia ressurgia como disciplina optativa. Nesse processo todo, nada foi conseguido sem esforço, mas com trabalho intenso e pressão da sociedade civil.

Em 1985 passamos ao primeiro governo civil depois da ditadura, ainda com inúmeros remanescentes da fase autoritária.

À revelia dos movimentos populares, com destaque para a campanha das diretas-já, manteve-se a eleição indireta para a presidência da República. Com a morte do presidente eleito, Tancredo Neves, assumiu o vice José Sarney, começando o governo civil como um político imposto pela aliança que tornara possível sua vitória. Saído das fileiras do Partido Democrático Social (PDS) — fiel à ditadura —, no ano anterior (1984) Sarney votara contra a emenda que propunha restabelecer as eleições diretas.

Com a abertura política, os partidos extintos voltaram à legalidade, bem como os organismos de representação estudantil (UNE, UEE etc.). Abrandada a censura, com algumas recaídas, é bem verdade, o debate político retornou à cena, não só na "praça pública" como nas salas de aula.

Desde o período da ditadura, fortaleciam-se diversos grupos representativos da sociedade civil: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), da oposição, e os sindicatos, sobretudo o dos metalúrgicos do ABCD paulista, responsável por importante greve geral em 1978 e que também forneceu as bases para a criação do Partido dos Trabalhadores (PT).

No ano de 1978, os professores intensificaram a mobilização em diversos estados, a fim de recuperar as perdas salariais, que haviam atingido índices inéditos, o que agravara a pauperização da profissão. Só para dar um exemplo, em São Paulo a greve na rede estadual foi deflagrada por uma liderança paralela à dos órgãos oficiais de representação, porque tanto a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) como o sindicato dos professores da rede particular tinham, até então, diretorias pouco comprometidas com os interesses da categoria[20].

Foi longo e espinhoso o esforço da oposição para tornar esses organismos de classe realmente representativos e integrados, desde os do ensino primário até os do nível superior, além de desenvolver a consciência política dos professores. Ao lado da imediata reposição das perdas salariais, os professores lutavam pela regulamentação da carreira do magistério e por condições mais dignas para exercê-la.

Após a análise do rescaldo da ditadura, a situação pedia não só urgente valorização do magistério, mas a necessária recuperação da escola pública, aviltada e empobrecida naqueles anos todos. O debate propriamente pedagógico foi grandemente reativado em cinco Conferências Brasileiras de Educação (realizadas de 1980 a 1988), pela circulação de inúmeras revistas especializadas e por uma fecunda produção de teses universitárias voltadas para a investigação dos problemas da área.

22. Iniciativas oficiais pós-ditadura

Não pretendemos fazer o levantamento de todas as iniciativas oficiais orientadas para resolver a questão premente do ensino público, mas destacar algumas medidas voltadas para a sua reversão. Para tanto, era preciso buscar soluções corajosas e não meramente paliativas ou eleitoreiras.

Havia muito tempo as escolas públicas recorriam a expedientes — como quermesses e Associações de Pais e Mestres — a fim

[20] Para mais detalhes, consultar Maria Luísa Santos Ribeiro, *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1987.

de arrecadar dinheiro para reformas ou atendimento de outras necessidades. A remuneração do professor continuava ínfima e aviltante.

Após o fracasso do Plano Cruzado (1986), o congelamento forçado da mensalidade na escola particular, seguido por uma explosão de preços, provocou maior elitização do ensino, ainda mais porque a escola paga se tornava inacessível também à clientela habitual de determinados segmentos da classe média. O que salta à vista é a continuada elitização da educação, com a escola de qualidade cada vez mais restrita a grupos privilegiados, enquanto a pública se reduzia a condições lamentáveis.

Diante do estrago provocado pela lei do ensino profissionalizante, os debates se concentraram na reestruturação dos cursos de formação de professores de grau superior (pedagogia e licenciatura), bem como do secundário (habilitação magistério). Nesse sentido, foi significativo o esforço despendido na reformulação da habilitação específica de 2º grau para o magistério, a começar pelo governo estadual de Minas Gerais. Segundo orientação do Plano Mineiro de Educação (1984/87), 31 escolas normais foram transformadas em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams). O primeiro grupo de professores desses centros frequentou cursos de especialização promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de "tomar contato com o que havia de mais atualizado em sua respectiva área de atuação, [e] pudesse disseminar os novos conhecimentos e práticas pelos colegas"[21].

Também em São Paulo, diversos Cefams foram implantados em todo o estado, a partir de 1988. Nos cursos em período integral, os alunos tinham direito a bolsas de estudo, recebendo salários durante os quatro anos em que freqüentavam a escola. Os professores eram remunerados não só pelas aulas dadas, mas pelas horas-aulas referentes à correção de provas, preparação de aulas e reuniões pedagógicas.

Mais adiante, no item 24, veremos uma modificação mais radical, orientada para a lenta desativação dos cursos de magistério de nível médio, na expectativa de serem substituídos paulatinamente pela formação superior.

Ainda no estado de São Paulo, em 1988 foi instituído o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), com a finalidade de oferecer jornada de tempo integral para as classes de 1º grau, com o intuito de resolver problemas de evasão e de repetência. Além disso, ante a situação de abandono das crianças e riscos de violência nas ruas, a escola "protetora" funcionaria como local de segurança, fornecendo também alimentação e atendimento médico. Depois de inúmeras dificuldades, o projeto foi desativado pelo governo seguinte e substituído pela proposta de aumento da jornada nas primeiras séries. A grande crítica se devia à ausência de estrutura adequada à implantação, já que 40% das escolas funcionavam em regime de quatro turnos.

No estado do Rio de Janeiro, na gestão do educador e pedagogo Darcy Ribeiro como secretário da Educação no governo de Leonel Brizola, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Os prédios, concebidos pelo arquiteto Oscar Niemeyer e construídos com blocos pré-fabricados, poderiam acomodar mil crianças em horário integral de dois turnos. Ao lado da intenção de ministrar ensino de boa qualidade, espalhadas por todo o estado, as escolas ofereciam infraestrutura composta de

[21] Luiz Antônio Cunha, *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1995, p. 183.

bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, vestiário, gabinete médico e odontológico.

Esse projeto, envolto em ampla propaganda, provocou reações contraditórias de aplausos e rejeição. Pelo fato de existirem inegáveis intenções eleitoreiras, nem sempre as críticas eram desapaixonadas. Posteriormente, distante daqueles acontecimentos, pode-se fazer uma avaliação mais isenta, percebendo que os frutos do empreendimento não condizem com a agitação de 1985, quando foi inaugurado o primeiro Ciep. As principais críticas que se seguiram foram reunidas por Luiz Antônio Cunha[22].

Os prédios, em que pese a notoriedade do arquiteto, tiveram a construção encarecida devido às exigências de adaptá-los aos terrenos. A pressa em concretizar o projeto antes das eleições de 1986 — nas quais Darcy Ribeiro era candidato a governador — trouxe problemas posteriores como afundamentos, vazamentos, rachaduras e mau isolamento acústico. Embora devessem atender às necessidades das áreas carentes, muitas vezes os prédios eram construídos à margem de rodovias ou em cruzamentos que facilitassem sua visibilidade.

Também não existia muita clareza de metodologia e de pressupostos teóricos, além da dificuldade de preparar professores para a consecução efetiva do projeto. Criticava-se ainda o assistencialismo da proposta, que atribuía à escola o papel de resolver problemas sociais, como a infância abandonada, a carência de alimentação e o tratamento de saúde.

A principal objeção, porém, referia-se ao saldo alcançado. Em fins de 1987, apesar da intenção de oferecer aos pobres uma "escola de ricos", dos 500 Cieps prometidos apenas 117 entraram em funcionamento, atendendo à ínfima porcentagem de 3% do alunado estadual e municipal, e não ao mínimo de 20% anunciado. Ora, o alto investimento requerido provocara uma distorção, ao concentrar recursos para poucos, desqualificando o ensino da maioria. De novo, a dualidade no ensino público contrariava a meta de democratizar as condições educacionais.

Projetos arquitetônicos e pedagógicos desse porte também seduziram a administração da prefeita Marta Suplicy, na cidade de São Paulo, por ocasião da implantação do Centro Educacional Unificado (CEU) em diversos bairros da periferia.

Aliás, esse tipo de projeto foi apresentado pela primeira vez por Anísio Teixeira, na Bahia, embora lá a Escola-Classe e a Escola-Parque tivessem propostas diferentes (como veremos no item sobre aquele educador, no tópico *Pedagogia*). O problema desses investimentos é que eles são onerosos, não atendem a totalidade do alunado e geralmente sofrem solução de continuidade, sobretudo do ponto de vista pedagógico, quando muda a gestão do governo.

Lembramos a reflexão de Luiz Antônio Cunha a respeito da dificuldade de implantar e manter as diretrizes pedagógicas: "Os padrões de gestão da rede pública que prevalecem são os que, à falta de melhor denominação, chamo de administração 'zigue-zague': as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de Educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da secretaria durante todo o mandato do governador ou do prefeito"[23].

---

[22] *Educação, Estado e democracia no Brasil*, p. 129-162.

[23] *Educação, Estado e democracia no Brasil*, p. 474 e 475.

23. A Constituição de 1988

A questão da escola pública acirrou discussões no decorrer dos trabalhos da Constituinte de 1987/88. Muitos foram os confrontos e pressões, inclusive da escola particular, desejosa de manter o acesso às verbas públicas garantidas pela Constituição anterior.

Destacamos alguns pontos importantes da nova Constituição:

• gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

• ensino fundamental obrigatório e gratuito;

• extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;

• atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos;

• acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (podendo ser processada);

• valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público;

• autonomia universitária;

• aplicação anual pela União de nunca menos de 18% e pelos estados, Distrito Federal e municípios de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino;

• distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação;

• recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada a finalidade não-lucrativa;

• plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.

A partir das linhas mestras dessa Lei Magna foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

24. A nova LDB de 1996

Aprovada a Constituição em 1988, restava elaborar a lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Se lembrarmos que a LDB anterior levara treze anos para ser aprovada (de 1948 a 1961), oferecendo no final um texto já envelhecido, havia motivo de preocupação a respeito de sua regulamentação, o que ocorreu em dezembro de1996, com a publicação da Lei nº 9.394.

O primeiro projeto da LDB resultou de amplo debate, não só na Câmara, mas também foi ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto de várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação. O projeto original exigiu do relator Jorge Hage — que deu nome ao substitutivo — um trabalho importante de finalização porque, pela primeira vez, uma lei não resultaria de exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate democrático da comunidade educacional.

Porém, com o apoio do governo e do ministro da Educação, o senador Darcy Ribeiro propôs outro projeto, que começou a ser discutido paralelamente e terminou por ser aprovado em 1996. Os defensores deste último consideravam que o substitutivo anteriormente apresentado, entre outros defeitos, era muito detalhista — tinha 172 artigos — e corporativista (interessado em defender determinados setores). Em con-

traposição, o projeto aprovado foi criticado por ser vago demais, omisso em pontos fundamentais e autoritário, não só por não ter sido precedido por debates, mas por privilegiar o Poder Executivo, dispensando as funções deliberativas de um Conselho Nacional composto por representantes do governo e da sociedade.

Sem a pretensão de uma análise exaustiva, vejamos alguns pontos que mereceram maiores críticas, tanto positivas como negativas[24].

De modo geral, a lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações. Por exemplo, a educação profissional não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular. No parágrafo 4º do artigo 36, lemos: "A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional". Em seguida, diz o artigo 40: "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho". Desse modo, proliferam as "escolas técnicas" geralmente privadas, cujo objetivo é sempre o de atender às demandas do mercado e que, por isso mesmo, estão mais voltadas para o adestramento. É bom lembrar que no primeiro projeto encaminhado à Câmara, a educação profissional achava-se articulada à formação geral e humanística.

Quanto à destinação dos recursos públicos, uma questão discutida desde longa data, embora tenha havido avanços em relação à lei anterior — que oferecia subvenção, assistência técnica e financeira, inclusive para a iniciativa privada "para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamento" —, a lei atual restringe essa destinação apenas às escolas públicas, embora possa atender a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que comprovem finalidade não-lucrativa (art. 77). É bem verdade que também destina recursos para bolsas de estudo para alunos da educação básica, quando houver falta de vagas na rede pública e desde que demonstrem insuficiência de recursos. Para alguns críticos, seria mais coerente aplicar mais verbas justamente para ampliar a rede pública. Uma vantagem da nova lei, ainda nesse quesito, é o esclarecimento sobre o que *não* constitui despesa de manutenção do ensino, evitando assim o desvio de recursos para a construção de pontes e a pavimentação de ruas, sob a alegação de que facilitam o acesso para alguma escola.

Ainda quanto ao ensino privado, o *lobby* dos empresários do ensino superior conseguiu alterar a exigência que constava do projeto de um corpo docente formado na sua maioria por mestre e doutores, reduzindo essa cota para um terço "pelo menos".

Quanto ao ensino religioso nas escolas públicas, também houve pressão para a sua inserção no currículo, o que foi consentido no artigo 33, mas com a ressalva da matrícula facultativa, sem ônus para os cofres públicos e de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis.

---

[24] Para a ampliação do debate, sugerimos consultar Dermeval Saviani, *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, Autores Associados, 1997, e Pedro Demo, *A nova LDB*: ranços e avanços. 17. ed. Campinas, Papirus, 1997.

A educação infantil (artigos 29 a 31), sem obrigatoriedade, permanece fora de fiscalização, já que não foi exigida supervisão pelo município ou estado.

Em janeiro de 2006 o Senado aprovou o projeto de lei que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, garantindo o acesso de crianças a partir de 6 anos de idade.

No artigo 36, §1º, inciso III, que estabelece para o ensino médio o domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, deparamos com uma incoerência, já que essas disciplinas não são obrigatórias, continuam como optativas, na expectativa de retorno às grades curriculares: que profissionais, portanto, seriam responsáveis pelo cumprimento da lei?

A formação de professores para a educação básica mereceu um avanço, ao se determinar, nos artigos 62 e 63, a exigência de curso de nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, para substituir o curso de magistério de nível médio. Constituiu também um avanço a proposta de programas de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação. Resta saber como serão realizados, ainda mais que no artigo 62 há a ressalva de se admitir, "como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Ou seja, como não fica claro que essa exceção seria permitida apenas nos locais que ainda não oferecem institutos superiores de educação, os cursos de magistério continuam existindo em diversos estados brasileiros.

Um elemento de flexibilidade da lei ocorre no artigo 23, que permite a organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos etc., o que supõe ampla autonomia de cada escola, desde que se tenha em vista a avaliação da aprendizagem. Flexível também é a "progressão regular por série". Embora seja um avanço, o professor Pedro Demo diz que a flexibilidade traz "os riscos de ser confundida com o abuso do direito de interpretar; por exemplo, a progressão regular ou continuada será facilmente interpretada como 'progressão automática', introduzindo a farsa já comum de empurrar o aluno para a frente sem qualquer comprovação da aprendizagem adequada".

Enfim, essa lei foi a lei possível de ser aprovada, sobretudo se considerarmos o aspecto conservador que ainda persiste nos quadros de nosso Legislativo. Segundo o professor Dermeval Saviani, "embora [a lei] não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer". E completa: "A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira"[25].

---

[25] *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas, p. 238.

25. Democracia e inclusão

Ao percorrer a história da educação, podemos constatar que, em todas as épocas, a escola foi seletiva, um privilégio de poucos. Ainda que, no século XVII, Comênio já defendesse "ensinar tudo a todos" e, no século XIX, muitas nações começassem a implantar a escola pública, gratuita e laica, estamos longe de atingir a universalização efetiva desse propósito. Basta constatar que sempre os segmentos mais pobres da sociedade têm sido excluídos da escola e, quando muito, dependendo das necessidades econômicas, tem-lhes sido permitido frequentar cursos profissionalizantes, o que reforça o dualismo escolar (uma educação intelectualizada restrita à elite e atividades manuais para os segmentos populares).

Mas não só. Lembramos que em grande parte da história da humanidade as mulheres foram excluídas da educação ou encaminhadas para as atividades condizentes com sua "natureza feminina" de esposas e mães, confinadas no espaço doméstico. Apenas a partir do final do século XIX a coeducação deu os primeiros passos, embora o acesso da mulher a cursos superiores permanecesse muito restrito por algum tempo. Isso sem falar que a conquista da cidadania, pelo direito de votar, só ocorreu para ela na primeira metade do século XX, em datas diferentes conforme o país.

Além dos pobres e das mulheres, as sociedades sempre excluíram aqueles considerados "inferiores", tais como deficientes (físicos e mentais) e imigrantes. São excluídos também aqueles que abandonam cedo a escola, por apresentarem dificuldades em acompanhar o modelo de escola implantado, por serem indisciplinados ou por necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. O que se verifica, afinal, é uma escola excludente e, portanto, não-democrática.

Só muito recentemente tem havido maior empenho em universalizar a educação, inicialmente pela defesa da *integração* dos diferentes e mais recentemente pela sua *inclusão*. Embora esse dois conceitos eventualmente possam ser aceitos como sinônimos, a professora Maria Teresa Eglér Mantoan os distingue, atribuindo ao primeiro um tipo de inserção que mantém o diferente segregado, ou seja, criam-se salas especiais, separadas das aulas regulares destinadas aos "normais". Já "o radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional (...). Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar"[26].

Entre todos os possíveis segmentos que são objeto de inclusão, optamos por analisar, ainda que brevemente, apenas a inserção de indígenas e negros.

"Raça" ou etnia?

A divisão clássica das "raças" em branca (ariana), negra (africana), amarela/indígena (asiática) não é hoje aceita como antes. Os estudos atuais, baseados nos avanços da genética, indicam que o genoma humano — o conjunto de genes que caracterizam a espécie humana — é constituído por cerca de 30 mil a 50 mil genes diferentes, muitos deles comuns a todos os seres humanos. Durante milênios, ocorreram lentas modificações genéticas que determinaram diferenças morfológicas entre as "raças" (cor da

[26] *Inclusão escolar*: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo, Moderna, 2003, p. 25.

pele, tipo de cabelo, configuração de crânio, lábios, nariz etc.), em decorrência da adaptação das populações a fatores geográficos como radiação solar, temperatura e outros.

Segundo o pesquisador em genética humana, Sérgio Danilo Pena, "hoje existe consenso, entre antropólogos e geneticistas, de que, sob este prisma biológico, raças humanas não existem. (...) Por outro lado, certamente raças existem como construções sociais e culturais, e o racismo é uma realidade, por mais perverso e detestável que seja". Em estudo realizado no laboratório de genética médica de Minas Gerais, o professor Pena concluiu que "a interpretação genética dos achados de nossa pesquisa é que a população brasileira atingiu um nível muito elevado de mistura gênica. A esmagadora maioria dos brasileiros tem algum grau de ancestralidade genômica africana"[27].

Por isso muitas vezes escrevemos "raça" entre aspas, devido à imprecisão do conceito, porque "raça" não significa mais um dado biológico, e sim uma construção discursiva e cultural. Nesse sentido, podemos continuar discutindo o *racismo* como um preconceito enraizado nos povos que se consideram "superiores" a outros, como justificativa para submetê-los (consultar o dropes 3).

Homogeneizar ou democratizar?

Voltemos um pouco para a segunda parte do capítulo 6, em que examinamos como se procedeu a catequese dos indígenas no Brasil. De acordo com a mentalidade quinhentista, tanto o reino português como a Igreja Católica atuavam no sentido de *homogeneizar as diferenças*, nivelando a todos pelo que se considerava verdadeiro e superior: a cultura cristã europeia. A catequese, então, constituiu um esforço para acentuar a semelhança e apagar as diferenças, pela qual os jesuítas buscavam transformar o "selvagem" em "civilizado" e o não-cristão em cristão, para que todos fossem o mais iguais possível. Nessa linha de pensamento, o objetivo era silenciar a cultura indígena, aí incluídos a religião, a língua, os costumes.

Atualmente, porém, conforme recentes estudos de etnologia e antropologia, a tendência tem sido a de valorizar as diferenças e aceitar a presença múltipla das diversas etnias. Desse modo, a pluralidade cultural não é vista como deficiência, mas como riqueza a ser preservada. Não no sentido de um multiculturalismo em que cada cultura "permaneça intocada", mas com a possibilidade de discussão *intercultural*, em que, além de defender suas identidades linguísticas e étnicas, nem por isso os grupos percam de vista a conexão entre si.

Nas últimas décadas do século XX várias foram as medidas de cunho jurídico, político e institucional no sentido de reverter aquela visão antiga, baseada na hierarquização de poderes que se reduzia à incorporação do diferente ou à sua exclusão. Em 1953 a Unesco iniciou os trabalhos de mudança desse paradigma, ressaltando, entre outras providências, a preservação das línguas maternas, ou seja, uma alfabetização bilíngue desses povos.

Existem hoje no Brasil mais de 200 etnias indígenas, além de 55 grupos de índios isolados, que falam pelo menos 180 línguas (na época da descoberta, estima-se que eram cerca de 1.300 línguas...), pertencentes a mais de 30 famílias linguísticas diferentes.

No Brasil, perdurou ainda um bom tempo a visão do indígena como alguém a ser

[27] Tendências e debates: "Há uma base objetiva para definir o conceito de raça?", in *Folha de S.Paulo*, 21-12-2002, p. 3.

tutelado pelo Estado, tendo em vista a sua lenta aculturação, tal como explicitava o Estatuto do Índio (Lei nº 5.371 de 1967). No entanto, a Constituição de 1988 inovou no sentido de garantir as especificidades de cada sociedade, como podemos observar no artigo 231: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". No parágrafo 2º do artigo 210, lemos: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

Essas disposições foram detalhadas nos artigos 78 e 79 da LDB de 1996, os quais, ao mesmo tempo que destacam os objetivos de recuperar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades étnicas, valorizar suas línguas e ciências, garantem também o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Além disso, há intenção expressa, entre outras, de formar pessoal especializado para a educação escolar nas comunidades indígenas, bem como de utilizar material didático específico elaborado pelos próprios índios.

Se já significa muito essa mudança de paradigma, é preciso constatar, no entanto, que nem sempre tem sido fácil transformar a teoria em prática. Além do preconceito e da discriminação arraigados na tradição hierarquizante da nossa sociedade, acentuados pela degradação a que se viram compelidos esses povos, há dificuldades para o Estado de colocar em funcionamento o que já foi estabelecido por lei. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de 2003, existem 1981 escolas de ensino fundamental em terras indígenas. Por motivos diversos, poucos deles têm acesso à educação superior, o que já vem acontecendo em algumas universidades que abriram vagas para indígenas.

A "pedagogia da escravidão"

Vimos que no início da colonização os portugueses escravizavam os índios, apesar das dificuldades decorrentes do confronto direto com os religiosos, que os confinavam em missões, e também da resistência dos nativos ao trabalho servil.

Com o tempo, a escravidão negra preponderou, tanto nas plantações de cana no Nordeste, como na mineração e depois na cultura do café, quando então os imigrantes vieram substituir a mão-de-obra escrava. Diferentemente dos indígenas, que, desde o início da colonização, tiveram a atenção dos missionários empenhados na catequização e, muitas vezes, na sua proteção, os negros que para cá vieram nunca mereceram atenção especial dos padres e de quem quer que fosse.

Ao contrário, eles os tinham em pouca conta. Basta lembrar o incidente a que já nos referimos conhecido como "questão dos moços pardos": no século XVII, alguns mulatos tiveram suas matrículas recusadas nos colégios dos jesuítas "por serem muitos e provocarem arruaças", mas os padres tiveram de renunciar à decisão discriminatória, devido aos subsídios que recebiam da Coroa. De qualquer modo, os jesuítas estavam entre as pessoas, como fazendeiros, advogados, médicos, que produziram a ideologia de depreciação do negro como indivíduo semi-humano e destinado ao trabalho servil. Aliás, faz parte da mentalidade do escravizador justificar os maus-tratos pela inferiorização da capacidade de compreender e de comportar-se desses seres considerados primários.

O professor Mário Maestri define como "*pedagogia da escravidão* as práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão. Ou seja, para submetê-lo, da forma mais plena e com o menor esforço possível, a sua função de viver para produzir a maior quantidade de bens, com o menor gasto"[28].

O processo de "educação para a submissão" começava já na África, onde muitas vezes os jovens prisioneiros, pertencentes às mais diversas etnias, conviviam por um tempo em outras tribos que não eram as suas de origem, sem entenderem a língua uns dos outros. Depois, viajavam nos porões dos navios negreiros, em situações precárias de higiene e alimentação, amontoados e sujeitos a epidemias, muitos deles morrendo pelo caminho.

Ao serem introduzidos no trabalho — a maioria no campo e um número menor nas cidades —, os escravos tinham o feitor como intermediário entre eles e o senhor, em um duro embate para conformar o corpo e a mente às longas jornadas e ao castigo físico exemplar, em local que fosse visto por todos. Como nenhum interesse havia em ensinar ao cativo a língua portuguesa, muitos a aprendiam precariamente; além disso, muitas vezes tinham de conviver com negros de etnias diferentes que não falavam a mesma língua.

A inserção nas atividades agrícolas não merecia treinamento específico, devido à simplicidade delas, que podiam ser realizadas por imitação, evidentemente sob a ameaça frequente de castigo físico. Alguns deles, chamados de *negros ladinos*, demonstravam maior facilidade em aprender e eram encaminhados para a execução de ofícios como os de carreteiro, pedreiro, charqueador, que exigiam maior habilidade e treino mais prolongado. Pouquíssimos aprendiam a ler e a escrever, embora houvesse os que conseguiam bons resultados. Os escravos domésticos e os que residiam nas cidades eram os que se ocupavam de atividades mais complexas, que exigiam treinamento mais intenso.

Assim comenta o professor Mário Maestri, ao finalizar o mesmo artigo: "Em todos os momentos da escravidão imperou inconteste a visão do castigo físico como recurso pedagógico imprescindível ao aprendizado e à manutenção da qualidade do ato produtivo. Pilar das visões de mundo das classes escravizadoras, a idéia do *castigo físico justo*, como recurso pedagógico excelente, penetrou nas classes subalternizadas da época, tornando-se, a seguir, uma das mais arraigadas visões pedagógicas *informais* da civilização brasileira".

26. Educação e neoliberalismo

Aproveitando a advertência feita pelo professor Saviani no final do item 24, vamos examinar como a orientação neoliberal[29] tem interferido na educação brasileira. Vimos no capítulo anterior que, a partir da década de 1970, recrudesceram as ideias neoliberais, que combatiam as orientações keynesianas do Estado intervencionista, protecionista, retomando os princípios do liberalismo que fundamentam o Estado mínimo.

Sem levar em conta que o capitalismo passou ao longo do tempo por diversas cri-

---

[28] "A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira", in Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v. I: *Séculos XVI-XVIII*, p. 192.

[29] A título de revisão, se necessário, consultar o item 2 do tópico *Contexto histórico* do capítulo 7 e os capítulos subsequentes, que assinalam as mudanças do capitalismo burguês até hoje.

ses que precisaram ser contornadas, aliás, sempre a favor do capital, os neoliberais culpam o Estado intervencionista e os sindicatos pelos problemas atuais da economia de mercado: os sindicatos, por pressionarem as empresas por aumento de salário e benefícios, e o Estado por ceder às pressões sociais, aumentando seus gastos. As metas do Estado neoliberal que visam antes de tudo à estabilidade econômica e à disciplina orçamentária foram estabelecidas no chamado Consenso de Washington (1990), cujas decisões repercutiram na política dos países periféricos. Isso porque, ao pedirem empréstimos ao Fundo Monetário Internacional (FMI), esses países obrigavam-se a seguir as normas impostas pelo Banco Mundial (Bird) para o controle das políticas domésticas — inclusive na educação —, além, evidentemente, de acelerarem o processo de endividamento, que, por sua vez, tem reforçado a dependência.

Segundo a professora Angélica Maria Pinheiro Ramos, dentre as recomendações do Banco Mundial para o Brasil, destaca-se o financiamento diversificado, que supõe a destinação dos recursos de acordo com a qualidade das escolas, ou seja, conforme sua situação no *ranking* do sistema de avaliação dos diversos níveis de ensino pelo MEC, o que estimula a "concorrência" entre os estabelecimentos. Essa orientação pressupõe a procura de "fontes alternativas" (ou seja, particulares) para o financiamento da educação, estimulando a política do ensino pago, sobretudo o superior, bem como a privatização do ensino de pós-graduação ou o estímulo a convênios com diversas empresas, no intuito de captar recursos para projetos de pesquisa e extensão. A exigência de contenção dos gastos reflete-se nos salários congelados dos professores e na retirada de vantagens adquiridas.

Nessa linha, fica claro o reducionismo do papel da educação, pelo seu atrelamento a interesses estranhos a ele. Mais adiante, Ramos completa: "Não é demais reafirmar que a implementação de muitas dessas ações está embasada — em geral — numa compreensão de educação enquanto mercadoria e de investimento em educação como uma inversão em 'capital humano', já presentes em Friedman e na TCH [Teoria do Capital Humano]. Conforme Nereide Saviani, esse conjunto de medidas adotadas tem 'por eixo um *novo* conceito de público', que estaria 'desvinculado do estatal e gratuito', com a transferência da responsabilidade para a sociedade civil, a comunidade, a família, embora se admitindo subsídios para os necessitados — tal como já recomendava Friedman"[30].

Vale lembrar que, conforme o espírito de contenção de gastos, ocorreu uma política de congelamento de salários dos professores das universidades federais, além de cortes de verbas para a pesquisa e a pós-graduação.

Pedagogia

No capítulo referente ao século XIX, vimos que a fermentação das discussões pedagógicas no Brasil teve início ainda no final do Império, intensificando-se após a proclamação da República. As novas ideias, vindas da Europa e depois dos Estados Unidos, estimularam nossas reflexões, inicialmente com a divulgação do método

---

[30] Angélica Maria Pinheiro Ramos, *O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90*. Brasília, Plano Editora, 2003, p. 131. Obs.: a autora se refere a artigo de Maria Clara Soares, "Banco Mundial: políticas e reformas", in *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 2. ed. São Paulo, Cortez, 1998, e ao artigo de Nereide Saviani, "Educação brasileira em tempos neoliberais", in *Revista Princípios*, São Paulo, nº 45, maio/julho de 1997.

intuitivo e depois com o embate entre a pedagogia tradicional, sobretudo a ministrada pelas escolas cristãs, e o ideário positivista, que, entre outras coisas, defendia a laicidade do ensino.

Além do positivismo, no início da República alguns intelectuais sofreram influência do ecletismo, reunião de diversas tendências filosóficas das quais retiravam o que lhes interessava para interpretar a realidade e agir sobre ela. É o caso, por exemplo, de Rui Barbosa e do médico Caetano de Campos, administrador que empreendeu a reforma da Escola Normal de São Paulo, em 1890.

Nas primeiras décadas do século XX houve também a difusão das idéias anarquistas e comunistas, que criticavam a repartição injusta dos benefícios culturais reservados a um pequeno núcleo de privilegiados e defendiam a escola única, universal. Geralmente, porém, as escolas eram fechadas e os movimentos abortados, bem como suas vozes silenciadas com prisões, tal como aconteceu com o teórico anarquista brasileiro José de Oiticica, que foi exilado.

Nesse período os escolanovistas buscavam atender às novas necessidades de um país cada vez mais urbano e industrializado, ao mesmo tempo que se contrapunham à educação tradicional dos educadores católicos. Vimos, no tópico anterior, as idas e vindas dos projetos estatais às vezes orientados para uma escola pública, universal e unitária, que até hoje não se concretizou. Em seguida, analisaremos com mais detalhes as tendências teóricas que animaram — e ainda animam — as experiências efetivas e outras que permanecem como sonhos irrealizados.

1. Anísio Teixeira

Já discorremos, no tópico *Educação*, como ocorreu o movimento escolanovista no Brasil, representado por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Hermes Lima, Paschoal Lemme, Frota Pessoa e outros que trouxeram uma influência renovadora, apoiados em pedagogias como as de Dewey, Kilpatrick, Decroly e Kerschensteiner.

Os escolanovistas fertilizaram de maneira vigorosa o debate sobre educação na Primeira República. Chamados de "profissionais" do ensino, na sua maioria tinham formação pedagógica, escreveram livros, ocuparam cargos públicos, realizaram reformas de ensino, participaram de movimentos em defesa da educação, publicaram artigos nos jornais da época.

Não se tratava, porém, de um grupo homogêneo do ponto de vista ideológico, o que ficou claro inclusive por ocasião do acirramento dos ânimos que culminou com a virada política do Estado Novo: Paschoal Lemme e Hermes Lima eram socialistas, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo eram liberais, só que o primeiro defendia uma posição mais democrática e igualitária do que o segundo, enquanto Lourenço Filho e Francisco Campos continuaram ocupando cargos públicos durante a ditadura.

Vamos em seguida destacar a prática e a teoria de um dos maiores expoentes da educação brasileira, Anísio Teixeira.

A trajetória de Anísio Teixeira

Entre os escolanovistas, é notável a contribuição do pedagogo, filósofo e educador Anísio Teixeira (1900-1971), responsável pela difusão das ideias pragmatistas de John Dewey no Brasil. Com atuação sempre marcante desde a década de 1920, enfrentou duas ditaduras, viveu um período de reclusão voluntária de 1935 a 1945 e morreu em circunstâncias trágicas até hoje não esclarecidas, na época da ditadura militar.

Nascido na Bahia, formou-se em direito no Rio de Janeiro e fez pós-graduação em educação em Nova York, quando teve contato pessoal com John Dewey e familiarizou-se com sua teoria pedagógica. Visitou vários países na Europa para conhecer os diversos sistemas escolares.

De inteligência brilhante e apaixonado pelo tema da educação, começou cedo sua atuação efetiva. Em 1924 — portanto com apenas 24 anos — ocupou o cargo de inspetor geral de ensino do governo da Bahia e fez a reforma educacional daquele estado. Em 1931 foi nomeado diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (então Rio de Janeiro). Aí teve a oportunidade de concretizar seus planos teóricos de integração da escola primária, do secundário e do ensino de adultos, culminando com a criação da universidade municipal daquela cidade. Essa reforma de ensino projetou-o nacionalmente.

Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e participou ativamente da discussão sobre educação. No entanto, perseguido pela ala conservadora das escolas privadas confessionais e acusado de comunista pelos partidários de Vargas, cujo governo já se encaminhava para a ditadura do Estado Novo, Anísio Teixeira em 1935 abdicou da presidência da ABE, demitiu-se do cargo que ocupava no município do Rio de Janeiro e afastou-se da vida pública de 1935 a 1945, quando ocorreu a redemocratização do país.

Em 1950, na Bahia, foi responsável por outra reforma, ao criar em Salvador o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, depois também conhecido como Escola-Parque. A ideia inicial era atender 4 mil alunos, visando a uma educação integral, que incluía alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania. Para tanto, projetou o funcionamento de cinco escolas: quatro delas, chamadas Escolas-Classe, acolheriam cada uma mil alunos, para o ensino do currículo escolar, e a quinta seria a Escola-Parque, onde, em turnos, se revezariam os 4 mil alunos das Escolas-Classe para aulas de educação física, atividades sociais e artísticas, cursos profissionalizantes e envolvimento com a comunidade. Desse projeto resultou a instalação de apenas três Escolas-Classe. Como vimos no tópico *Educação*, essa ideia pioneira de democratização do ensino fertilizou outras iniciativas posteriores, tais como os Cieps, no Rio de Janeiro, experiências sempre abortadas.

De retorno ao Rio de Janeiro, em 1951, ocupou diversos cargos, pronunciou conferências, foi signatário do documento, o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados, de 1959, e participou da discussão da LDB de 1961.

Continuavam, porém, os ataques dos segmentos conservadores. Foi de tal ordem a perseguição dos religiosos às ideias de Anísio Teixeira que, em 1958, um memorial dos bispos católicos o acusava de "extremista" e solicitava sua demissão do cargo público federal que ocupava. A reação de intelectuais foi imediata, e um documento de defesa, assinado por 529 educadores, cientistas e professores impediu que a demissão se concretizasse.

Em 1961, com Darcy Ribeiro, foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), da qual chegou a ser reitor. Finalmente, em 1964, por ocasião do início da ditadura militar, foi afastado e aposentado compulsoriamente. Seguiu então para os Estados Unidos, onde lecionou em diversas universidades. Ao retornar ao país, continuou ativo no debate sobre a educação e envolvido com a publicação de novos livros.

A pedagogia progressiva

Além de atuar em inúmeras reformas educacionais, Anísio Teixeira foi um pensa-

dor fecundo, com amplo conhecimento da história brasileira, ancorado numa filosofia da educação. Sempre escreveu nos intervalos de suas atividades na vida pública, começando cedo sua produção intelectual, ao publicar *Aspectos americanos da educação* (1928), voltado para a divulgação do pensamento de Dewey no Brasil, e em 1936 traduziu *Democracia e educação*, principal obra daquele educador. Entre outros livros, escreveu *Educação não é privilégio*, *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola[31], *Educação para democracia*: introdução à administração escolar e *Educação é um direito*.

Devido à influência de Dewey, Anísio Teixeira preferia usar a expressão "escola progressiva" e não Escola Nova, como afinal ficou consagrado no movimento escolanovista. Assim justifica sua preferência: "E progressiva por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de 'escola nova' não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as intituições humanas à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam".

Aqui, vale lembrar a posição de Anísio Teixeira sobre o ensino tradicional, cujos princípios precisariam ser reformulados pela didática da escola progressiva. Se para ele é positiva a necessidade de nos apropriarmos dos conhecimentos científicos e dos valores construídos pela sociedade, critica, porém, a maneira pela qual esse processo ocorre na escola tradicional, por meio de memorização e repetição de um saber acabado. Ao contrário, é preciso dar condições para que o aluno desenvolva uma atitude científica, que aprenda por si mesmo, o que não é possível pela distribuição de disciplinas separadas ministradas por professores em compartimentos estanques. A escola deveria ser o lugar da elaboração de projetos, que exigem reflexão, intensa atividade participativa e que levam à conquista progressiva da autonomia e da responsabilidade do educando.

Na sua obra *Pequena introdução à filosofia da educação*, Anísio Teixeira lembra que a educação tradicional provocou a separação entre escola e vida, quando, na verdade, "a escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando as suas experiências às experiências de fora da escola". E completa: "a reorganização [do programa escolar] importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar aonde a criança venha a viver plena e integralmente. Só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje".

Assim como Dewey, tem como meta a democratização do ensino, sobretudo em um país como o nosso, de escolarização tardia e alto índice de analfabetismo. Lembrando os títulos de dois de seus livros, para Anísio Teixeira a educação é um *direito* e, portanto, não pode continuar como *privilégio* da elite. Para a democratização da sociedade, defende a instalação da *escola pública*, *universal*, *leiga*, *gratuita* e *unitária*. Por isso considera que as crianças e os jovens — na sua tota-

---

[31] Esta obra, ao ser publicada pela primeira vez, em 1932, saiu com o título *Educação progressiva*: uma introdução à filosofia da educação. Mais tarde, ao reeditá-la, o próprio autor inverteu a ordem do título, já que a expressão "escola progressiva", de sua preferência, tornara-se menos conhecida.

lidade, sem excluir os segmentos populares — deveriam frequentar a escola primária e secundária com finalidades culturais e científicas. No ensino secundário, todos, indistintamente, continuariam recebendo essa formação integral, complementada com práticas de diversas profissões, de maneira flexível e variada, a fim de atender aos diversos interesses e capacidades dos alunos. Seria essa a maneira de superar a tradição do dualismo escolar, que sempre destinou à elite a educação acadêmica e aos pobres o ensino profissional, geralmente de modo precoce, antes que as crianças desse último segmento tivessem acesso aos bens simbólicos da sua cultura, distorção que garante a reprodução das desigualdades sociais.

Seu interesse pela universidade segue o mesmo ideal de instituições criativas, voltadas para os problemas do país, garantidas pela mentalidade científica de incentivo à pesquisa e ao aperfeiçoamento docente, além de batalhar pela ampliação dos recursos a elas devidos.

Subjacente a essas diretrizes, encontramos a convicção segundo a qual a sociedade justa e democrática depende da renovação cultural de todos os seus segmentos, o que seria alcançado por meio da educação unitária.

2. A contribuição do Iseb

Retomando a história do Brasil, constatamos que na década de 1950 e início da de 1960 a economia caracterizava-se pelo nacional-desenvolvimentismo e a política, pelo populismo.

Uma grande contribuição teórica, naquele período, veio do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), que, fundado em 1955, durou dez anos, até ser extinto pelo golpe militar de 1964. Os principais participantes foram Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes, Celso Furtado e Nelson Werneck Sodré, que, além de algumas concordâncias fundamentais, assumiam posições ideológicas diversificadas.

O Instituto propôs-se à tarefa de repensar a cultura brasileira autônoma, não-alienada, rompendo a tradição colonial de transplante cultural. Aliás, essa questão já havia algum tempo desafiava os países da "periferia" do desenvolvimento industrial capitalista. Desde as décadas de 1930 e 1940, os teóricos da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) tentavam explicar as causas do atraso da América Latina.

Segundo esses intelectuais, que muito influenciaram os isebianos, o liberalismo seria incapaz de evitar o aumento da pobreza bem como as disparidades sociais internas e entre as nações. Em consonância com o intervencionismo proposto pelo economista inglês Keynes (1883-1946), esperava-se que o Estado regulamentasse as forças do mercado, a fim de proteger a população desfavorecida.

Os isebianos, embora não fossem hostis ao capital estrangeiro, recomendavam, em nome do desenvolvimento nacional, a utilização de critérios que não trouxessem prejuízo. É bem verdade que nem sempre prevaleciam as posições de aceitação, e alguns teóricos se colocaram em franca oposição à entrada das indústrias estrangeiras no país.

Em linhas gerais, portanto, o Iseb não se mostrou contrário ao capitalismo, mas apenas cuidadoso com a regulamentação das forças que atuavam no seu interior. Até intelectuais de esquerda, como Nelson Werneck Sodré, mesmo sem negar a contradição entre capital e trabalho, concordavam que o desenvolvimento do país era a meta primordial.

Tornava-se urgente descobrir o país e seus problemas, e para isso era necessário relacionar cultura e economia. Desse modo, em economia e política o Iseb de-

fendia a produção e a indústria nacionais, daí o nacional-desenvolvimentismo, que caracterizava sua orientação.

As bases teóricas do Instituto eram as mais diversas: marxismo, existencialismo (sobretudo o personalismo do francês Emmanuel Mounier), pensamento cristão, como é o caso de Álvaro Vieira Pinto. À influência cristã é preciso fazer uma ressalva, pois se distingue daquela dos católicos conservadores a que nos referimos. Como vimos no tópico anterior, a Igreja Católica, a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), imprimiu uma orientação — que vinha se fazendo sentir havia algum tempo — voltada preferencialmente para os pobres. A repercussão desse pensamento progressista na América Latina foi intensa, inclusive com o emprego do método dialético marxista, sem, contudo, aderir integralmente ao marxismo como doutrina.

Muito complexa é a crítica da contribuição do Iseb. Se, por um lado, seu fechamento pelo governo militar supôs o comprometimento "subversivo" com a ideologia marxista, por outro, não lhe foram poupadas acusações de veicular uma ideologia de direita, mais direcionada para a defesa nacional contra os estrangeiros do que contra o capitalismo. Segundo esses críticos, o Iseb teria ainda supervalorizado o papel da consciência e da ideologia para incrementar o desenvolvimento brasileiro.

De qualquer modo, é conveniente analisar a contribuição isebiana no contexto histórico e econômico daquela época, sem se esquecer do esforço que tinha em vista a compreensão da cultura e da identidade brasileiras. A intensa produção teórica do período repercutiu nos diversos movimentos pedagógicos, com a explícita intenção de transformar o processo mental, despertando as massas para a reflexão crítica a respeito da situação de exploração a que foram relegadas. Essa reflexão acarretou acentuado interesse pela educação popular, manifestado na obra de Paulo Freire e nos Movimentos de Educação de Base (MEB).

3. Paulo Freire: a trajetória de um educador

Podemos dizer, sem risco de errar, que Paulo Freire (1921-1997) foi um dos grandes pedagogos da atualidade, respeitado não só no Brasil, mas também no mundo. Mesmo que suas ideias e práticas tenham sofrido críticas as mais diversas, é indispensável considerar a fecunda contribuição que deu à educação popular.

Antes de tudo, Paulo Freire era cristão. Seu cristianismo, porém, embasava-se em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza resultante de privilégios sociais. Mantida a fé, sua formação intelectual alterou-se com o tempo, influenciada inicialmente pelo neotomismo. Percorreu em seguida os caminhos da fenomenologia, do existencialismo e do neomarxismo.

Seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* (1965), ainda apresenta uma visão idealista marcada pelo pensamento católico. Já em *Pedagogia do oprimido* (1970) faz uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais. Escreveu também *Cartas à Guiné-Bissau* e *Vivendo e aprendendo* (com o grupo do Instituto de Ação Cultural — Idac). Posteriormente, ao retornar do exílio, publicou, entre uma vasta produção intelectual, *A importância do ato de ler*, *A educação na cidade*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*. A maioria mereceu tradução e comentários em vários países.

Paulo Freire nasceu em Recife em 1921 e morreu em São Paulo em 1997. Suas primeiras experiências educacionais começaram em 1962 em Angicos, no Rio Gran-

de do Norte, onde trezentos trabalhadores do campo se alfabetizaram em 45 dias. O impacto desse resultado foi tão grande que Miguel Arraes, então governador de Pernambuco, autorizou trabalho semelhante nas favelas de Recife e, em seguida, em todo o estado. Também o governo federal interessou-se pelo projeto e pretendia organizar 20 mil "círculos de cultura", procedimento de seu método de alfabetização, a fim de atingir cerca de 2 milhões de adultos por ano. Fez parte do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, a que já nos referimos no tópico *Educação*, quando, em 1964, o governo militar interrompeu-lhe as atividades ao determinar sua prisão. Viveu exilado durante catorze anos no Chile e posteriormente como cidadão do mundo.

Ao contrário do que se poderia supor, sua produção tornou-se cada vez mais rica, o que o fez conhecido em toda parte. Por seu intermédio, o Chile (antes da ditadura do general Augusto Pinochet) recebeu uma distinção da Unesco por ser um dos cinco países que mais contribuíram para superar o analfabetismo.

Em Genebra, Suíça, com outros exilados brasileiros, fundou em 1970 o Idac, que prestava assessoria a movimentos bem diversos, como os operários dos sindicatos italianos; para as mulheres, ao lado do movimento feminista da Suíça; alfabetização de adultos da Guiné-Bissau (ex-colônia portuguesa); atividades similares em outras jovens nações africanas como Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, bem como na Nicarágua, na América Central.

Enquanto isso, no Brasil, em 1967 o governo militar criou o Mobral, numa pretensa campanha nacional cujos resultados negativos já abordamos. Neste projeto, o método de Paulo Freire foi aplicado de maneira deformada, apenas com as fichas de leitura, sem o processo de conscientização. Se o governo militar considerava o método subversivo, mutilando-o, ofereceu o seu avesso, impensável como mera técnica de alfabetização.

Ao voltar do exílio, Paulo Freire retomou suas atividades de escritor e debatedor, assumiu cargos nas universidades e foi secretário municipal da Educação em São Paulo (1989-1991). Conferencista respeitado em vários países, também teve suas obras traduzidas em diversas línguas.

Em *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido, obra publicada em 1992, Paulo Freire faz um relato de sua caminhada intelectual e retoma os temas da democratização da educação como modo de consciência crítica do contexto vivido, reforçando a necessidade da esperança e do sonho para lutar melhor e enfrentar os obstáculos. Nesse sentido, faz sérias críticas aos empecilhos antepostos pelo neoliberalismo.

Pedagogia do oprimido

Paulo Freire parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Se a vocação humana de se realizar só se concretiza pelo acesso aos bens culturais, ela é "negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada"[32].

Um desses bens necessários é a educação, da qual tem sido excluída grande parte da população dos países periféricos. Por isso, Paulo Freire refere-se a dois tipos de

[32] Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980, p. 30.

pedagogia: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido — tarefa a ser realizada —, na qual a educação surge como prática da liberdade.

Não é simples instaurar a nova pedagogia, pois com frequência o oprimido "hospeda" o opressor dentro de si. Mesmo reconhecendo-se oprimido, assume a atitude fatalista de aceitação de "sua sina". Às vezes se desvaloriza, justificando a "natural superioridade" do opressor; outras vezes, inseguro, tem medo da liberdade que não ousa assumir, aumentando assim a irresistível atração pelo opressor. Ou, ainda, aspira a ocupar uma posição entre os "superiores", renegando suas raízes e tornando-se também um opressor.

Por outro lado, os dominantes não podem ser vistos de modo maniqueísta, como aqueles que se reconhecem opressores. É mais comum acharem natural sua superioridade, justificando a pobreza pelos vícios inerentes aos próprios indivíduos. Não se perguntam também por que os pobres são excluídos da cultura formal, achando mais fácil explicar a ignorância das massas como resultado da incapacidade pessoal de estudo. Ainda mais, os dominantes se vêem como generosos quando pretendem ajudar o pobre a sair da miséria e reagem violentamente a qualquer tentativa de alterar o que consideram ser a ordem natural da sociedade.

O movimento de libertação deve partir dos próprios oprimidos, cuja pedagogia será "aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade". Trata-se de um trabalho de conscientização e de politização. Não basta que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade. "A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos."

Concepção problematizadora da educação

A pedagogia do dominante é baseada em uma concepção "bancária", centrada predominantemente na narração. Afirma Paulo Freire: "A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. (...) Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los"[33].

As práticas derivadas dessa concepção são verbalistas, voltadas para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos. O professor "deposita" o saber e o "saca" por meio do exame. Define-se aí uma relação de verticalidade (o saber é doado de cima para baixo) e de autoritarismo (quem sabe manda).

Fica assim caracterizada a passividade do educando, tornado objeto, e o paternalismo do educador, único sujeito do processo. Essa educação baseia-se na existência de um mundo estático e harmônico, isto é, sem contradições. Por isso, a concepção "bancária" de educação mantém a ingenuidade do oprimido e o acomoda em seu mundo de

[33] *Pedagogia do oprimido*, p. 66 e 68.

opressão: eis a educação como prática da dominação.

A concepção problematizadora da educação, ao contrário, baseia-se em outra compreensão da consciência e do mundo, típica da fenomenologia (ver capítulo 10). Considera que conhecer não pode ser o ato de uma "doação" do educador ao educando, mas um processo que se estabelece no contato da pessoa com o mundo vivido. E este não é estático, mas dinâmico, em contínua transformação.

A educação autêntica supera a relação vertical entre educador e educando e instaura a relação dialógica. O diálogo supõe troca, não imposição. "Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. (...) Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis, que na prática 'bancária' são possuídos pelo educador, que os descreve ou os deposita nos educandos passivos"[34].

O conhecimento que deriva desse processo é crítico, porque autenticamente reflexivo, e implica o ato do constante desvelar a realidade e nela se posicionar. Esse saber acha-se entrelaçado com a necessidade de transformar o mundo, pois os indivíduos se descobrem como seres históricos, "como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (...) Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade"[35].

Numa sociedade de privilégios, é inevitável considerar a pedagogia "perigosa": "Nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: 'Por quê?'"[36].

Método Paulo Freire

Coerente com o posicionamento filosófico, o método não pode ser reduzido a mera técnica de alfabetização. Nem os educadores seriam os "sabidos", que de antemão preparam o que deve ser impingido ao educando. Para Paulo Freire, em um Brasil tão grande, com nítida cisão entre cidade e campo e tão diferentes culturas regionais, é impossível saber antecipadamente o que interessa e motiva o educando. Por isso rejeita as cartilhas, como "roupa de tamanho único, que serve pra todo mundo e pra ninguém", as quais tratam de temas distantes da realidade vivida.

Nesse espírito novo, os educadores superam a postura autoritária e, abertos ao diálogo, procuram ouvir o próprio povo. Vejamos, a seguir, as etapas desse processo.

Inicialmente, Paulo Freire recomenda fazer o levantamento do universo vocabular dos grupos, a fim de escolher *palavras geradoras*, que variam conforme o lugar. Por exemplo, em uma região de Pernambuco as palavras escolhidas foram: tijolo, voto, siri, palha, biscate, cinza, doença, chafariz, máquina, emprego, engenho, mangue, terra, enxada, classe. Já nas favelas do Rio de Janeiro elas foram outras: favela, chuva, arado, terreno, comida, batuque, poço, bicicleta, trabalho, salário, profissão, governo, mangue, engenho, enxada, tijolo, riqueza.

Em seguida são organizados os círculos de cultura, constituídos de grupos peque-

---

[34] *Pedagogia do oprimido*, p. 78 e 79.

[35] *Pedagogia do oprimido*, p. 82 e 83.

[36] *Pedagogia do oprimido*, p. 87.

nos sob a coordenação de um animador, que tanto pode ser um professor ou um companheiro já alfabetizado. Diante da representação de uma favela, por exemplo, há o debate sobre o problema da habitação, da alimentação, do vestuário, da saúde, da educação, descobrindo-a como uma situação problemática. Em seguida, passa-se à visualização da palavra favela. Para Paulo Freire, "a alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem"[37].

Algumas atividades também são desenvolvidas no processo de pós-alfabetização, com a análise de textos simples, mas sem abandonar a problematização da situação enfocada. Como Paulo Freire defende a autogestão pedagógica, o professor é apenas animador do processo, para evitar o autoritarismo que costuma minar a relação pedagógica. Ao dar mais valor à aprendizagem por meio das discussões de grupos, Paulo Freire recusa a transmissão de conhecimentos vindos de fora. Mesmo quando há necessidade de textos, prefere que os próprios alunos os redijam. Nesse sentido, sua pedagogia representa não só um esforço, mas um trabalho efetivo em direção à democratização do ensino.

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. A pessoa iletrada chega humilde e culpada, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um "fazedor de cultura" e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve à sua incompetência, mas à sua humanidade roubada.

O método de Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o indivíduo descobre que sua prática supõe um saber, conclui que, de certa maneira, conhecer é interferir na realidade. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

A palavra tem, portanto, duas dimensões: "ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo"[38].

A contribuição de Paulo Freire

Ao lado do reconhecimento do seu trabalho, Paulo Freire também sofreu críticas, muitas vezes apaixonadas. Foi recriminado pelos católicos conservadores por usar categorias marxistas em seu discurso pedagógico. Para alguns intelectuais de esquerda, ele não teria ultrapassado o pensamento cristão idealista e liberal. Claramente influenciado pelos intelectuais do Iseb, foi acusado de sucumbir, como aqueles, ao nacional-desenvolvimentismo. Outros criticam ainda a não-diretividade e o espontaneísmo, que supervalorizariam a contribuição do educando. Sob esse aspecto, dizem ser impossível o diálogo entre educador e educando, por haver assimetria muito grande entre eles.

Considerando todas as críticas, pertinentes ou não, é inegável a contribuição de Paulo Freire, não apenas para a educação de adultos. Os fundamentos da sua pedagogia permitem a aplicação dos conceitos analisados em uma amplitude maior, ou

[37] *Educação como prática da liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971, p. 120.
[38] *Pedagogia do oprimido*, p. 91.

seja, na própria concepção libertadora de educação.

Paulo Freire liga-se a uma das tendências da moderna concepção progressista, que veremos adiante, segundo a qual, descoberto o caráter político da educação, é necessário torná-la acessível às camadas populares. Ainda mais, torná-la o espaço da discussão e da problematização que visa a transformar a realidade social.

4. Outras tendências durante a ditadura

Apesar das dificuldades da censura, alguns intelectuais continuavam repensando nossa educação. Desde a década de 1960 os trabalhos de Lauro Oliveira Lima (1921) divulgavam a teoria de Jean Piaget (ver capítulo 10), psicólogo que influenciou de modo significativo a pedagogia contemporânea, no sentido da melhor compreensão dos estágios do desenvolvimento mental desde a infância até a adolescência. Naquela época, a teoria piagetiana era estudada, sobretudo em seus aspectos psicológicos — nem tanto os epistemológicos —, tendo sido bem incorporada às tendências da Escola Nova.

O escolanovismo piagetiano de Lauro Oliveira Lima se apresenta, no entanto, multifacetado. Ao fazer a crítica à escola tradicional, divulga as ideias de desescolarização de Ivan Illich, introduz certas características do não-diretivismo, técnicas de dinâmica de grupo e mostra afinidades com o tecnicismo pedagógico em via de implantação.

Na década de 1970 fez sucesso no Brasil a tradução de obras pedagógicas de educadores não-diretivistas, fazendo contraste com o tecnicismo implantando em nossas escolas pela ditadura. Dentre elas, destacam-se *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich, e *Liberdade sem medo*, de Alexander Neill, fundador de Summerhill.

Neste mesmo período, a produção teórica dos crítico-reprodutivistas (ver no capítulo 10 os representantes estrangeiros dessa tendência) critica as ilusões da escola como veículo da democratização. Com a difusão dessas teorias no Brasil, diversos autores se empenham na releitura do nosso fracasso escolar. Barbara Freitag analisa a educação de 1964 a 1975 a partir das teorias de Althusser e Gramsci. Maria de Lourdes Deiró Nosella elenca os livros didáticos e investiga a ideologia a eles subjacente. Luiz Antônio Cunha critica a escola liberal, sobretudo a Escola Nova, denunciando a política que leva à discriminação e à falência educacional no Brasil.

Com o incremento dos cursos de pós-graduação, vários trabalhos de pesquisa histórica sobre a educação brasileira vieram suprir algumas lacunas da escassa produção anterior. Dentre os antigos, destacam-se os citados pedagogos da Escola Nova, Laerte Ramos de Carvalho e Jorge Nagle. Posteriormente, autores como Otaíza de Oliveira Romanelli, Casemiro dos Reis Filho, Maria Luísa Santos Ribeiro, além de outros, investigaram períodos específicos.

Nos estudos sobre educação popular destacam-se Celso Rui Beisiegel, Vanilda Pereira Paiva e Carlos Rodrigues Brandão. Especial é a contribuição de Paulo Freire, a que já dedicamos atenção. Voltado para a educação popular e defendendo a escola do trabalho, Maurício Tragtenberg sofre a influência do pensamento antiautoritário de Lobrot e denuncia as formas de poder na escola. De maneira semelhante, Miguel Gonzales Arroyo se orienta para o pensamento libertário.

O sociólogo e educador Florestan Fernandes, ante a pressão das escolas particulares, sempre lutou pela destinação exclusiva das verbas públicas para a escola pública. Além de expor suas ideias em livros e jornais, como deputado participou ativamen-

te da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/88, defendendo a democratização do ensino.

Criticando a escola liberal, Moacir Gadotti desenvolve a pedagogia do oprimido, inspirando-se em Paulo Freire. Ao incorporar a dialética marxista, destaca o papel crítico e revolucionário do professor, que deve mostrar as contradições (entre opressor e oprimido, por exemplo) em vez de camuflá-las. Por não se tratar de tarefa fácil, a ser realizada no interior da ação conservadora e reacionária, exige paciência e clareza do que é possível ser feito.

Muitos desses pedagogos, embora tenham iniciado seus trabalhos no período da ditadura militar, continuam ainda hoje em plena produção intelectual.

5. Pedagogia histórico-crítica

Voltado para a educação popular, outro grupo de filósofos e pedagogos tem revisto nossa educação apoiado na teoria da *escola progressista* (ver capítulo 10). No final da década de 1970, esse grupo fez a revisão de nossa educação e elaborou uma teoria pedagógica que recebeu diversas denominações, entre as quais, *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, *pedagogia dialética* e, finalmente, *pedagogia histórico-crítica*. Embora essas ideias tenham germinado no período da ditadura, tiveram repercussões no período posterior.

Os principais representantes da tendência são o seu iniciador Dermeval Saviani (1944) e, ainda, José Carlos Libâneo, Guiomar Namo de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury e outros. Apoiam-se no materialismo dialético de Marx, Makarenko e Gramsci, na teoria progressista de Georges Snyders e também em Bernard Charlot e Bogdan Suchodolski (ver capítulo 10). Atentos à ação educacional concreta, reelaboram essas influências analisando a realidade brasileira.

Estudioso da LDB de 1961, Dermeval Saviani publicou, em 1973, *Educação brasileira*: estrutura e sistema. Neste trabalho conclui pela inexistência de um sistema educacional brasileiro, uma vez que nossas leis não resultam de intencionalidade e planejamento, deixando prevalecer a importação e a improvisação de teorias. Por isso não podemos falar propriamente em sistema, mas apenas em estrutura, com as incoerências internas e externas que tornam as nossas leis inadequadas à realidade brasileira e, portanto, inoperantes, incapazes de propiciar as transformações de que tanto necessitamos.

A tarefa da pedagogia histórico-crítica insere-se na tentativa de reverter o quadro de desorganização que gera uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e, portanto, de seletividade.

Apropriação do saber elaborado

Para os teóricos da pedagogia histórico-crítica, influenciados pela dialética marxista, não há uma natureza humana dada de uma vez por todas, porque o ser humano se constrói pelo trabalho, inserido na cultura em que vive. Ora, todo trabalho tem como resultado um produto material, que ao mesmo tempo exige a produção de um saber. Ou seja, o fazer não se separa da ideação, que consiste no trabalho não-material de elaboração de conceitos e valores. Como a produção espiritual varia conforme os povos, cada pessoa precisa se inteirar desses saberes, para se humanizar. Por isso, pensar, sentir, querer, agir, avaliar pressupõem a apropriação individual do saber socialmente elaborado.

Portanto, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Daí que, para a

educação escolar, a pedagogia histórico-crítica se propõe a tarefa de:

"a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;

"b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

"c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação"[39].

A atividade nuclear da escola é, portanto, a transmissão dos instrumentos que permitam a todos a apropriação do saber elaborado socialmente. Como mediadora entre o aluno e a realidade, a escola se ocupa com a aquisição de conteúdos, formação de habilidades, hábitos e convicções.

A escola na sociedade de classes

Sabemos que, na sociedade dividida em classes, a posse dos instrumentos de sistematização do saber não se dá de maneira homogênea, mas excludente, privilegiando alguns poucos. Portanto, "se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber"[40].

É bem verdade que essa exclusão não se faz de forma absoluta, já que o trabalho manual, desde o mais simples, exige um mínimo de saber adquirido. Por isso, no início da industrialização capitalista, no século XVIII, o economista Adam Smith recomendava que os trabalhadores tivessem acesso à educação, com a ressalva de que fosse em "doses homeopáticas", oferecendo-se apenas o necessário para se tornarem produtivos e fazer crescer o capital.

A posição de Adam Smith não constitui exceção, mas faz parte da essência da sociedade de classes, cujos bens — incluída aí a educação — não são distribuídos de forma homogênea entre todos os seus membros. Apesar disso, o discurso proferido pela maior parte dos teóricos é o de que a escola poderia ser um degrau para a equalização social. Como vimos, essa ilusão, já presente na teoria de alguns pedagogos do século XVII, como Comênio, intensificou-se nos séculos XIX e XX. Compreendendo a escola como uma ilha, à parte das desigualdades sociais, esses teóricos confiam no poder democratizante da educação.

Para Saviani, tanto as pedagogias tradicionais como a Escola Nova e a pedagogia tecnicista são, portanto, não-críticas, no sentido de não perceberem o comprometimento político e ideológico que a escola sempre teve com a classe dominante. Já a partir da década de 1970, começam a ser discutidos os determinantes sociais, isto é, a maneira pela qual a estrutura socioeconômica condiciona a educação.

No extremo dessa constatação, Saviani analisa as chamadas teorias crítico-reprodutivistas, que, se "tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes, também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de

[39] Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas, Autores Associados, 1994, p. 17 e 20.
[40] Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações, p. 100.

pessimismo e de desânimo, que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região [América Latina]"[41]. A proposta histórico-crítica, tentando superar tanto a ingenuidade como o pessimismo, conclui que a pedagogia realmente democrática deveria ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

Coerente com o caráter histórico da educação, cabe ao pedagogo discernir, entre o saber produzido, os conteúdos essenciais a serem elaborados e apropriados pelo estudante. Mais ainda, conforme o contexto econômico, social e político, esse "saber burguês" precisa ser apropriado pela classe trabalhadora, que o colocará a serviço de seus interesses. Só assim seria possível alcançar uma "cultura popular elaborada, sistematizada. Isto aponta para a superação dessa dicotomia [saber erudito *versus* saber popular], porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele se torna popular"[42].

Nesse sentido, Saviani critica as medidas tomadas pela chamada "educação compensatória", baseada na intenção de suprir as necessidades que os alunos das classes desfavorecidas trazem de casa, sobretudo as deficiências de alimentação e saúde. Decorre dessa orientação a ênfase na merenda escolar, no atendimento médico e odontológico. Sem desconsiderar a magnitude dessas carências, o principal projeto da escola tem de ser o educativo, sob pena de continuar reproduzindo diferenças sociais. Ou seja, a única possibilidade de as classes populares superarem a marginalização está no esforço de assimilarem os conteúdos até então reservados à elite.

Objeções e dicotomias

À medida que se configuram as linhas mestras da pedagogia histórico-crítica, surgem objeções de outros teóricos, tanto conservadoras como progressistas. Por exemplo, os que não aceitam as restrições ao escolanovismo acusam a pedagogia histórico-crítica de ressuscitar a escola tradicional. Segundo eles, a ênfase na transmissão dos conteúdos desprezaria as conquistas da Escola Nova, que tão bem soube valorizar os métodos de ensino e descobrir na educação a importância do processo, e não do produto.

Saviani atribui essas objeções a "falsas dicotomias". Ao responder à primeira delas, referente à dicotomia forma e conteúdo, argumenta que em nenhum momento rejeita a contribuição da Escola Nova, mas busca uma outra proposta pedagógica de superação. E também não privilegia os conteúdos, à revelia dos métodos e dos processos, porque justamente estes constituem a questão central da pedagogia.

Outra dicotomia — saber acabado *versus* saber em processo — é também refutada por Saviani: não se trata de transmitir um saber acabado, à semelhança da escola tradicional. Coerente com a concepção dialética, se a produção social do saber é histórica — e, portanto, a criança recebe da geração anterior o patrimônio da humanidade —, significa que o saber existente é suscetível de mudança. Para transformar essa herança, no entanto, é preciso começar pelo acesso a ela.

---

[41] Dermeval Saviani, *Escola e democracia*: teorias da educação; curvatura de vara; onze teses sobre educação e política, p. 33 e 34.

[42] Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações, p. 103.

6. Teóricos do construtivismo

Como vimos no tópico *Educação*, tem se destacado no Brasil a implantação das teorias construtivistas, sobretudo nas escolas particulares. A teoria de Piaget já era conhecida há mais tempo pelos escolanovistas, principalmente nos seus aspectos psicológicos, a partir da divulgação de Lauro Oliveira Lima. Desde a década de 1980 passaram a ser enfatizados também os pressupostos epistemológicos do construtivismo, acrescentando-se a esses estudos a contribuição do russo Vygotsky e da argentina Emilia Ferreiro, todos eles já examinados no capítulo 10.

O construtivismo também influenciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados após a LDB de 1996, no sentido de recomendar que a formação do aluno não se reduza à acumulação de conhecimentos, objetivo comum da pedagogia tradicional. Mas também advertem sobre os enganos da assimilação inadequada do construtivismo, quando o professor descuida dos conteúdos, já que o compromisso da instituição escolar é "garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente" e que devem "estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico".

Ainda nos Parâmetros, existe um enfoque especial na questão dos temas transversais. Estes temas — especificados como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e temas sociais locais — não constituem disciplinas inseridas na grade curricular, mas "atravessam" os diferentes campos do conhecimento, a fim de facilitar o trabalho de modo contínuo e integrado às diversas áreas do saber. "Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições de Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros".

Para essa inserção, é abundante a indicação bibliográfica de teóricos que, se não forem propriamente construtivistas, têm afinidades com essa tendência. Por exemplo, o filósofo Jürgen Habermas, representante da "ética do discurso", dialoga explicitamente com o psicólogo Lawrence Kohlberg. Essa fecunda interação é registrada no Brasil por Barbara Freitag, enquanto a trajetória intelectual e a prática de Kohlberg é também examinada por Angela Biaggio. Entre nós tem sido proveitosa a interlocução do professor Ulisses Ferreira de Araújo com psicólogos e pedagogos catalães, tais como Josep Puig, Maria Dolors Busquets, Montserrat Moreno e outros[43].

A partir dos anos 1990, os educadores passaram a discutir o *construtivismo pós-piagetiano* e, posteriomente, o *pós-construtivismo*. De fato, se antes a ênfase do estudo do construtivismo estava em conhecer a *psicogênese do conhecimento*, isto é, a maneira pela qual a criança constrói o conhecimento, era preciso acrescentar a essas teorias epistemológicas as descobertas feitas durante a atividade mesma da *aprendizagem* infantil. A questão principal passou a ser, portanto, a didática: como fazer para que a criança aprenda?

É este o enfoque de Ester Pillar Grossi, que estudou na França com Gérard Vergnaud. Este psicólogo e educador esteve algumas vezes no Brasil para dar cursos e conferências sobre pós-construtivismo.

[43] Conferir na *Bibliografia* as obras desses autores. Por sua vez, a Editora Moderna publicou duas coleções voltadas especialmente para a discussão dos temas transversais: Aprendendo a Com-Viver e Está na minha mão — Viver Valores.

Esta teoria não desconsidera tópicos importantes da concepção piagetiana, sobretudo seus aspectos psicológicos. No entanto, por não ser educador, Piaget não teve a vivência de sala de aula, na qual o professor enfrenta o desafio de alcançar bons resultados na aprendizagem dos seus alunos. Seguindo inicialmente a orientação de Vygotsky e Wallon, que destacaram a importância do outro no processo educativo, Vergnaud vai além dos mestres: o pós-construtivismo, amparado nos estudos de antropologia, psicanálise, ciências políticas, filosofia, alcança uma visão mais abrangente da aprendizagem, entendida então como um fenômeno grupal: não observa apenas o desenvolvimento mental (da inteligência e afetividade) do sujeito que aprende, mas enfatiza sua interação com o outro, além de examinar o educando como sujeito-em-situação, inserido em determinado contexto histórico e cultural, uma vez que a aprendizagem só progride quando leva em conta aspectos da realidade concreta.

Conclusão

Começamos o século XX com a lenta mudança do modelo agrário-exportador, o advento da burguesia industrial urbana e a ampliação da oferta de ensino. Entre os anos 1950 e 1980, o país urbanizou-se e avançou em vários aspectos sociais e econômicos. O trunfo de se tornar um dos países mais ricos, no entanto, contrasta com o fato de ser um triste recordista em concentração de renda, com efeitos sociais perversos: conflitos com os sem-terra, os sem-teto, infância abandonada, morticínio nas prisões, no campo, nos grandes centros. Persiste na educação (e em outros setores, como na saúde) uma grande defasagem entre o Brasil e os países desenvolvidos, porque a população não recebeu até agora um ensino fundamental de qualidade.

Quando os governos passaram a dar um mínimo de atenção à organização nacional do ensino, tivemos reformas tumultuadas, aprovadas entre contradições de interesses que mantêm o dualismo escolar, próprio de uma visão elitista da educação. Isso sem esquecer (e poderíamos?) a longa noite dos vinte anos da ditadura militar, que obscureceu nossa vida cultural, silenciando os intelectuais e artistas e intimidando professores e alunos.

Para não sucumbirmos ao derrotismo, lembramos que desde a década de 1990 setores da sociedade civil têm se expressado com maior autonomia, fazendo pressão contra a corrupção e os desmandos do governo e exigindo os direitos dos cidadãos. Mesmo que nem sempre os resultados tenham sido plenamente os desejados, não há como desprezar os avanços nesse sentido.

No campo educacional, é grande a valorização dos estudos pedagógicos. Nas três últimas décadas, em vários estados brasileiros educadores tentam implantar projetos inovadores. Acrescentem-se os núcleos de estudos e pesquisas, fecundando uma geração de educadores e de historiadores da educação capazes inclusive de elaborar teorias adequadas à compreensão da realidade brasileira.

Com isso queremos destacar a importância de continuar exigindo do Estado o cumprimento de suas obrigações (afinal, a Constituição diz que a educação constitui um direito subjetivo). Aliás, como vimos, o movimento tem sido na contramão, devido às práticas neoliberais que cada vez mais desincumbem o Estado dessa responsabilidade. É uma pena que, apesar da participação efetiva dos grupos da sociedade plural nas discussões dos problemas educacionais, nem sempre as leis aprovadas derivaram dessa discussão fecunda e democrática.

Mais ainda, é preciso que continuemos atuando de forma coerente e intencional, a

fim de reverter o quadro precário da educação. Sem a intenção de fazer uma lista exaustiva das tarefas a serem realizadas, destacamos alguns pontos importantes. É preciso:

• instaurar uma política educacional que destine as verbas públicas para o ensino público, com diretrizes educacionais coerentes e continuidade de implantação, evitando os desencontros das políticas governamentais;

• valorizar o professor (salário, concurso de ingresso, carreira, formação continuada), o que certamente manteria na ativa os profissionais de qualidade;

• instituir escola para todos, sem sucumbir à tentação da monumentalidade: não necessitamos de grandes prédios, mas de qualidade de ensino, com rede escolar suprida de bibliotecas, obras de referência, instalações adequadas, condições reais de reuniões educacionais e pedagógicas.

Essas seriam as condições mínimas para implantar a escola pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade.

Dropes

1 - Analfabetismo

Em 1920 o índice de analfabetismo no Brasil era de 80%.

Considerando as pessoas de 15 anos ou mais, são as seguintes as taxas de analfabetismo no Brasil:

1940........56,17%
1950........50,48%
1960........39,35%
1970........33,01%
1980........25,45%
1985........20,69%
1991........20,10%
2000........13,60%
2002........11,80% (ou 14,6 milhões de analfabetos)

Analfabetismo funcional
2002
Brasil: 26% (ou 32,1 milhões de analfabetos funcionais)
Por regiões, o maior e o menor índice:
Nordeste: 40,8%
Sul: 19,7%

(Dados de 1940 a 1970, extraídos de "Aspectos da Educação no Brasil", in Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil*: 1930/1973, 9. ed. Petrópolis, Vozes, 1987, p. 75. Dados de 1980 e 1985, segundo *Anuário estatístico do Brasil*, 1986, FIBGE. Dados de 1991 a 2002, de acordo com *Síntese dos Indicadores Sociais*, *site* do IBGE.)

2 - A luta pela educação de qualidade deve passar, necessariamente, pela contestação desta lógica [que coloca a valorização do capital em primeiro plano], que é a mesma que transforma a escola em empresa, a educação em mercadoria e professores e alunos em simples objetos de manipulação, mesmo quando creem — de forma equivocada — serem eles próprios os "sujeitos" responsáveis pelo fracasso da escola. (Angélica Maria Pinheiro Ramos)

3 - Etnia é um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e território. (...) Observe-se que não fizemos uso da raça como critério fundamental da definição de etnia. Este conceito, tal como é comumente usado, não tem fundamento

científico. Os únicos fins com que tem sido e continua a ser usado são os de justificar a discriminação e alimentar o ódio racial, bem como o de criar e manter a hostilidade entre os grupos humanos. Na realidade, os caracteres biológicos, transmitidos por via hereditária, distribuem-se, através de uma linha contínua, nas diversas partes do mundo, de tal modo que, em cada um dos grupos humanos, é possível verificar a predominância de determinadas características. Contudo, os caracteres predominantes num grupo vão-se juntando gradualmente aos dos grupos vizinhos, acabando por não ser possível distinguir um determinado grupo com base nos caracteres biológicos. (Lucio Levi)

● Leituras complementares

❶ Desafios presentes e futuros

(...) ao longo de século XX o percentual de analfabetos absolutos no conjunto da população veio declinando continuamente, alcançando na metade dos anos 90 um patamar próximo a 15% dos jovens e adultos brasileiros. Em 1996, entretanto, quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer quatro anos de estudos e aqueles que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos representavam mais de dois terços da população nessa faixa etária. Pesquisa recente mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira.

Esses dados demonstram que o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

A estruturação tardia do sistema público de ensino brasileiro, suas mazelas e os equívocos das políticas educacionais não parecem suficientes, porém, para esclarecer as causas da persistência de elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional e de uma média de anos de estudos inferior àquela de países latino-americanos com níveis equivalentes de desenvolvimento econômico. Essa descontinuidade entre as dimensões econômica e cultural da modernização torna-se compreensível quando percebemos a estreita associação entre a incidência da pobreza e as restrições ao acesso à educação. A história brasileira nos ofe-

rece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos. A tese corrente que converte associações positivas em nexos causais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição de renda, é apenas uma meia-verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser improvável a elevação da escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, transformação do perfil da distribuição da renda e de participação política da maioria dos brasileiros.

Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, "Escolarização de jovens e adultos", in *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados/Anped (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nº 14, maio a agosto de 2000, p. 126.

❷ [A organização dos conhecimentos da criança]

O erro de visão da escola tradicional está em lhe querer dar [à criança], de chofre, a organização final da matéria, cujo sentido só o especialista percebe.

O aluno que tiver gosto e inclinação pode chegar até lá. Os seus projetos se poderão desenvolver, em uma certa época, ao longo de linhas especializadas, o seu interesse puramente intelectual pode acentuar-se, chegando assim aos mais altos graus de organização científica. Tal desenvolvimento será natural e lógico, porque não há nenhuma antinomia entre a sua primeira atividade prática e as culminâncias intelectuais que vier a alcançar. Afinal, a criança que se educa e o cientista que descobre mais uma verdade agem do mesmo modo. Ambos usam inteligentemente os recursos que têm às mãos para a consecução de um determinado fim.

Mas, a grande maioria não chegará ao ponto em que se encontram os especialistas. A que fica, então, reduzido o ensino?

O aluno não ganhará um conhecimento completo da ciência, mas obterá uma noção eficiente do seu método e dos seus processos. O seu pensamento ganhará, em física, em matemática, em geografia, em história, a atitude acertada para encarar os fenômenos. Perceberá ele ainda a função do conhecimento científico.

Spencer, analisando o saber de mais valor para o homem contemporâneo, concluiu que esse saber era o saber científico. Implicitamente, pressupôs, entretanto, que a ciência podia ser ensinada pelos seus resultados e não pelos seus métodos. O essencial, porém, é dar ao educando a atitude científica, com os seus hábitos de reflexão, de inquérito, de análise, de crítica e de sistematização.

Esse resultado pode perfeitamente ser atingido dentro da teoria escolar que estamos a defender. Mais do que isso. Tal resultado é o característico do método de que estudamos aqui um dos elementos.

Chegamos, desta sorte, às mesmas conclusões a que nos tinham levado as primeiras reflexões sobre a criança e o programa.

Resumamos essas conclusões:

1. A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos.

2. O programa escolar deve ser organizado em atividades, "unidades de trabalho" ou projetos, e não em matérias escolares.

3. O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor.

4. A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática.

5. Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades, em função do seu desenvolvimento futuro.

6. Essas atividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias.

Anísio Teixeira, *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 88-90.

❸ Forma e conteúdo

As objeções levantadas contra a pedagogia histórico-crítica costumam assumir a forma de falsas dicotomias. (...)

Uma primeira dicotomia é aquela que se expressa na oposição entre forma e conteúdo. Segundo essa objeção, a proposta em questão seria conteudista, e, nesse sentido, desconsideraria as formas, os processos e os métodos pedagógicos. (...) No entanto, isso já tem sido refutado de diferentes maneiras. Num discurso que escrevi para a formatura da Universidade de Santa Úrsula, (...) enfatizo que a questão central da Pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à Pedagogia enquanto tal. É nesse sentido que em trabalhos mais antigos eu faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. Nesse sentido, (...) o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história (...) E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo através do qual selecionam-se, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

(...) A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. (...) A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio esse que é decorrente de toda uma trajetória histórica?

Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica*: algumas aproximações. 4. ed. Campinas, Autores Associados, p. 95-98.

Atividades

Questões gerais

1. O projeto político republicano visava a implantar a educação escolarizada universal. Explique em que esse objetivo se realizou e quais as suas deficiências.

2. "Ordem e Progresso" não era apenas o dístico da bandeira republicana. Analise o que ele representava para a nova sociedade e para o programa escolar.

3. Reúna-se com seu grupo para fazer uma pesquisa sobre a atuação dos anarquistas no início do século XX.

4. A partir deste texto de Otaíza Romanelli, responda às questões a seguir: "A Primeira República teve (...) um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar com os movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a Primeira Guerra e acentuado depois de 1930".

a) Qual é a relação entre industrialização e urbanização?

b) Por que a situação educacional muda com o início da industrialização?

c) Quais são os movimentos culturais e pedagógicos a que a autora se refere?

5. "Otimismo pedagógico" e "entusiasmo pela educação": em que medida essas expressões caracterizam o período de 1920 e 1930?

6. Leia este trecho extraído do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e responda às questões a seguir: "A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes".

a) Identifique alguns dos autores do Manifesto, a época da sua divulgação e destaque sua importância.

b) Qual é a crítica feita pelo Manifesto à educação superior?

c) Explique de que forma estas ideias reaparecem na implantação da reforma da universidade ainda na década de 1930.

7. Leia a crítica feita por Wallon à Escola Nova e responda às questões a seguir: "Embora o psicólogo francês Wallon tenha apoiado o movimento da educação nova, afirma que o erro de Dewey foi o de 'querer fundar a existência e a estrutura da sociedade sobre simples relações psicológicas entre indivíduos e não reconheceu sua realidade própria, nem as infraestruturas materiais e históricas que dominam a existência dos indivíduos'" (apud Maria José Garcia Werebe).

a) Utilize a crítica de Wallon para compreender as dificuldades enfrentadas pelos "pioneiros da educação nova" no Brasil.

b) Em que sentido os grupos anarquistas percebiam o que os escolanovistas não costumavam destacar?

c) Se os escolanovistas eram de fato liberais, e não marxistas, como explicar as violentas críticas que lhes faziam os católicos?

8. Que avanços e limites a reforma Francisco Campos trouxe para o cenário da educação? Quais as deficiências?

9. Destaque a importância do Senai e do Senac e as condições econômicas da sua criação. Que crítica pode ser feita a essa iniciativa?

10. Compare a reforma Capanema e a LDB de 1961, salientando as inovações da última.

11. O que significa dizer que, desde o período do governo JK, o Brasil vivia a contradição entre a ideologia política e o modelo econômico em via de implantação?

12. Qual foi a importância dos movimentos de educação popular? Que críticas são feitas a eles?

13. Indique alguns exemplos elucidativos de como a ditadura reverteu a expectativa de democratizar o ensino.

14. O que foram os acordos MEC-Usaid?

15. Quais são os pressupostos da educação tecnicista? Que crítica pode ser feita a sua pretensa neutralidade?

16. Analise os prejuízos para a educação como resultado da implementação da Lei nº 5.692/71 para o ensino do então 1º e 2º graus.

17. Analise os antecedentes da aprovação da LDB de 1996, a partir da polêmica entre os projetos Jorge Hage e o do senador Darcy Ribeiro. Quais as vantagens e restrições da nova lei?

18. Especifique a mudança de mentalidade que separa as duas épocas da história do Brasil: a catequese dos índios durante a colonização e as atuais políticas de inclusão desses povos.

19. Durante o período escravagista no Brasil, em que sentido podemos falar em "educação dos escravos"?

20. Retome as questões discutidas no período da ditadura sobre a educação tecnicista e consulte também o dropes 2, a fim de analisar as semelhanças entre elas. Posicione-se pessoalmente a respeito.

21. No seu entender, quais são as tarefas a serem efetuadas visando à maior democratização do ensino?

22. Leia o artigo da Constituição Brasileira de 1988 e responda às questões seguintes:

"Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I — comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II — assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades".

a) Explique o teor da polêmica que antecedeu a aprovação deste artigo no Congresso Constituinte.

b) Faça referências a fatos da história da educação brasileira que justifiquem como esta questão da destinação das verbas públicas é bem antiga.

23. Leia o trecho de Anísio Teixeira e responda às questões a seguir: "As democracias, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disso, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações

here
múl
sem
rior
a
efeti
Teix
vado
b
não
c
inco
do d
d
jetos

24.
resp
mom
socie
de 5
taria
porq
secu
as q
latifu
caica
50, c
assur
naçã
mais-
de va
brasil
baixo
leira
seus
a)
que c
b)
probl
c)
guesia

Obras publicadas

Filosofando, introdução à Filosofia, 3. ed. revista, São Paulo, Moderna, 2003 (em co-autoria com Maria Helena Pires Martins).

Temas de Filosofia, 3. ed. revista, São Paulo, Moderna, 2003 (em co-autoria com Maria Helena Pires Martins).

Filosofia da Educação, 2. ed. revista, São Paulo, Moderna, 1996.

Maquiavel, a lógica da força. 2. ed., São Paulo, Moderna, 2006, Coleção Logos.

Guia prático para o professor — Ética e cidadania na sala de aula. 2. ed., São Paulo, Moderna, 2002 (suplemento para a série "Está na minha mão — Viver valores").

Qual é a graça? O bom e o mau do humor. São Paulo, Moderna, 2001, Série Aprendendo a Com-Viver.

A praça é do povo, política e cidadania. São Paulo, Moderna, 2001, Série Aprendendo a Com-Viver.

A bússola e a balança, por um mundo mais justo. São Paulo, Moderna, 2001, Série Aprendendo a Com-Viver.

"Filosofia no Ensino Médio: relato de uma experiência", in GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar (orgs.), *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000, p. 112-128.

"O que é uma educação para o pensar?", in CASTRO, Eder Alonso e RAMOS-DE-OLIVEIRA, Paula (orgs.). *Educando para o pensar*, São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 3-10.

mesma trincheira e, de outro, a realidade da exploração da mais-valia industrial, o autor explicita uma crítica ao Iseb. Explique essa crítica com suas palavras.

25. Leia as duas falas de camponeses, dirigidas ao animador do círculo de cultura e citadas por Paulo Freire, e responda às questões a seguir: "Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos." / "Por que o senhor não explica primeiramente os quadros (referia-se às codificações), assim nos custará menos e não nos dói a cabeça."

a) Analisando essas frases, identifique as dificuldades para se instaurar a educação problematizadora.

b) Por que o método de Paulo Freire foi considerado subversivo pelo governo militar?

c) Por que a apropriação do método Paulo Freire pelo Mobral significou uma descaracterização da sua pedagogia?

26. Leia a citação de Dermeval Saviani e responda às questões a seguir: "Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes".

a) Identifique no texto a influência marxista do autor.

b) Justifique a escolha da denominação de pedagogia histórico-crítica de acordo com a indicação feita na citação sobre o que seria a função da escola.

c) O que é para o autor uma pedagogia não-crítica?

27. Faça uma pesquisa para identificar os pedagogos brasileiros seguidores da teoria do construtivismo. Analise também as modificações teóricas efetuadas.

28. Examine nos Parâmetros Curriculares Nacionais os aspectos que indicam a influência da teoria construtivista.

29. Sobre a educação ética, responda:

a) A educação de valores deve ser prerrogativa da família ou a escola também deve assumir essa responsabilidade?

b) Em caso afirmativo, quais seriam os riscos de uma empreitada desse tipo?

c) Examine o que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem a respeito dos *temas transversais* e explique o que significa essa proposta. Posicione-se pessoalmente a respeito.

d) Reveja, no capítulo anterior, o item sobre Lawrence Kohlberg e discuta com seu grupo como se poderia aplicar aquela teoria no projeto de educação de valores.

30. Compare os dados do dropes 1 e responda: em que medida o problema educacional brasileiro não se restringe exclusivamente à área da educação, mas se acha imbricado com a questão social e política?

31. Discuta com seu grupo os prós e contras das cotas oferecidas nas universidades para negros e indígenas.

Questões sobre as leituras complementares

Considerando a leitura complementar 1, responda às questões a seguir.

1. Distinga analfabeto absoluto e analfabeto funcional. Em seguida, relacione com os dados do dropes 1, para analisar as consequências deles para uma verdadeira democracia no país.

2. Explicar por que, segundo o autor, a afirmação de que "a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição de renda" é apenas uma meia-verdade. O que mais seria preciso fazer na opinião dele?

3. Posicione-se pessoalmente a respeito do assunto.

Considerando a leitura complementar 2, responda às questões a seguir.

4. O autor critica a educação em que a ciência pode ser ensinada pelos seus resultados e não pelos seus métodos. Justifique a crítica usando os conceitos da pedagogia de Anísio Teixeira.

5. Identifique, no texto, a herança rousseauniana.

6. Identifique a influência de John Dewey.

7. Analise em que medida essa teoria já foi assimilada em nossas escolas e em que aspectos ainda não conseguiu ser aplicada.

Considerando a leitura complementar 3, responda às questões a seguir.

8. Diante do saber sistematizado, qual é a diferença de postura de um cientista e de um educador?

9. Por que para o educador o mais importante é a questão dos métodos, dos processos?

10. Complete o texto explicando o significado da valorização do conteúdo para a educação da classe popular.